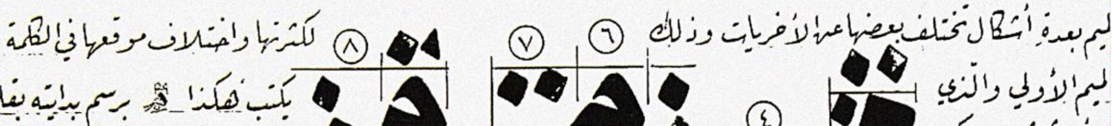
مجموعة مؤلفين

اللغة والهوية في الوطن العربي

إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح



المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات
ARAB CENTER FOR RESEARCH & POLICY STUDIES

اللغة والهوية في الوطن العربي

إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح

اللغة والهوية في الوطن العربي

إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح

بسّام بَركة — الربعي بن سلامه — حبيب بُوهرُور

فايز الصُيّاغ — أنور الجمعاوي — أحمد حسين حسنين

عبد الرحمن بودرع — حسن حمزة — نادية العمري

المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

ARAB CENTER FOR RESEARCH & POLICY STUDIES

الفهرسة أثناء النشر - إعداد المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح/ بسام بركة . . . [وآخ.].

٥١٢ ص. : ايض. ؛ ٢٤ سم.

يشتمل على فهرس عام.

ISBN 978-9953-0-2597-1

١ . اللغة - تعليم وتدريس - مؤتمرات. ٢ . اللغة العربية - تعليم وتدريس - مؤتمرات. ٣ . الهوية (علم نفس) في الأدب - مؤتمرات. ٤ . الترجمة - مؤتمرات. ٥ . المعاجم العربية - مؤتمرات. أ. بركة، بسام. ب. المؤتمر السنوي للعلوم الاجتماعية والإنسانية : الهوية واللغة في الوطن العربي (٢٠١٢ : الدوحة - قطر).

492.707

العنوان بالإنكليزية

Language and Identity in the Arab World:

Problematics in Education, Translation and Terminology

(A Group of Researchers)

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة عن اتجاهات يتبناها المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

الناشر

المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

ARAB CENTER FOR RESEARCH & POLICY STUDIES

شارع رقم: ٨٢٦ - منطقة ٦٦

المنطقة الدبلوماسية - الدفنة، ص. ب: ١٠٢٧٧ - الدوحة - قطر

هاتف: ٤٤١٩٩٧٧٧ - ٠٠٩٧٤ فاكس: ٤٤٨٣١٦٥١ - ٠٠٩٧٤

جادة الجنرال فؤاد شهاب - شارع سليم تقلا - بناية الصيفي ١٧٤

ص. ب: ٤٩٦٥ - ١١ - رياض الصلح - بيروت ٢١٨٠ ١١٠٧ - لبنان

هاتف: ٨ - ٩٩١٨٣٧ ١ - ٠٠٩٦١ فاكس: ١٩٩١٨٣٩ - ٠٠٩٦١

البريد الإلكتروني: beirutoffice@dohainstitute.org

الموقع الإلكتروني: www.dohainstitute.org

© حقوق الطبع والنشر محفوظة للمركز

الطبعة الأولى

بيروت، كانون الثاني/ يناير ٢٠١٣

المحتويــات

قائمــة الجـداول والأشكـال ٧

المساهمـون ١١

مقدمــة ١٥

القسم الأول
المسألة اللغويـة
بين الترجمة والتعريـب ومتطلبات التنمية

الفصل الأول : الترجمةُ إلى العربية
دورُها في تعزيز الثقافة وبِناء الهُوية .... بسام بركة ٢١

الفصل الثاني : إشكالية الهُوية وثُنائيّة اللُّغة والترجمة
في السياق العربي المُعاصِر .... فايز الصُيّاغ ٥١

الفصل الثالث : اللغة العربية وسؤال الهُوية في سياق تحقيق التنمية
نحو منهج لابتعاث اللغة
من مصادرها .... عبد الرحمن بودرع ٧٩

الفصل الرابع : اللُّغة العربية بين الاستجابة لمتطلّبات التنمية
وهاجس المُحافظة على الهُويّة .... الربعي بن سلامه ١٢٧

القسم الثاني
اللغة والهوية وإشكالية المصطلح والمعجم

الفصل الخامس : تعريب المصطلح التقني: قراءة نقدية في المُنجَز المُعجمي
العربي المعاصر .... أنور الجمعاوي ١٦٧

الفصل السادس : المعجم العربي وهوية الأمة .... حسن حمزة ٢٣٧

الفصل السابع : مُصطلح الشعر العربيّ المُعاصِر وعلاقته بالتّراث
علاقة هويّة وتأصيل أم متطلّب فَرَادة وتشكيل؟ حبيب بُوهرُور ٢٦١

القسم الثالث
لغة التعليم والهوية

الفصل الثامن : لغة التعليم وتأثيرها في الهوية العربية
دراسة ميدانية على عيّنة من الطلاب المصريين
في ظل أنظمة تعليمية متباينة .... أحمد حسين حسنين ٢٩٧

الفصل التاسع : الهُوية ولغة التعليم في البلدان العربية ....نادية العمري ٤٠٧

فهـرس عـام ٤٨٧

قائمة الجداول والأشكال

الجداول

٥ ـ ١ بعض الاصطلاحات الحاسوبية ومقابلها العربي في معاجم مختارة .. ٢٠٥

٨ ـ ١ مصفوفة ارتباط المكوّنات الفرعية لمقياس الهوية العربية بيعضها بعضًا وارتباطها بالدرجة الكلية على المقياس ٣٥٥

٨ ـ ٢ توزيع مفردات العيّنة بحسب نمط التعليم والنوع ٣٥٨

٨ ـ ٣ مستويات تعليم الوالدين في مجموعتي التعليم باللغة العربية والتعليم الأجنبي ٣٥٨

٨ ـ ٤ حجم الدخل الأسري لمفردات الدراسة ٣٥٩

٨ ـ ٥ تأثير لغة التعليم في شدة الارتباط بالهوية العربية ٣٧٧

٨ ـ ٦ تأثير متغير نوع الدراسة في الهوية العربية لدى الطلاب ٣٧٩

٨ ـ ٧ تأثير متغير النوع في الهوية العربية للطلاب ٣٧٩

٨ ـ ٨ تأثير متغير حجم الدخل الشهري للأسرة في الهوية العربية لدى الطلاب ٣٨٠

٨ ـ ٩ تأثير متغير مستوى تعليم الوالدين في درجة الهوية العربية للطلاب ٣٨١

٨ ـ ١٠ تأثير متغير نوع التعليم في المرحلة الثانوية في الهوية العربية للطلاب في الجامعة ٣٨٢

٨ ـ ١١ تأثير لغة التعليم في شدة الارتباط باللغة القومية للطلاب ٣٨٢

٨ ـ ١٢ اللغة التي يفضل الطلاب التحدث بها في نمطي التعليم الجامعي العربي والأجنبي ٣٨٣

٨ ـ ١٣ شدة الاتجاه نحو اللغة القومية لدى طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي ٣٨٥

٨ ـ ١٤ تأثير لغة التعليم في شدة الارتباط باللغة القومية للطلاب ٣٨٧

٨ ـ ١٥ شدة الاتجاه نحو الدين لدى طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي ٣٨٨

٨ ـ ١٦ تأثير لغة التعليم في شدة الارتباط بالأرض العربية بين الطلاب ٣٩٠

٨ ـ ١٧ شدة الاتجاه نحو أرض الوطن، والموقف من الهجرة لدى طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي ٣٩١

٨ ـ ١٨ تأثير لغة التعليم في شدة الارتباط بالثقافة والتراث والتاريخ العربي لدى الطلاب ٣٩٣

٨ ـ ١٩ شدة الاتجاه نحو الثقافة والتراث والتاريخ العربي لدى طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي ٣٩٤

٨ ـ ٢٠ تأثير لغة التعليم في شدة الاتجاه نحو قضايا الوحدة العربية للطلاب ٣٩٨

٨ ـ ٢١ شدة الاتجاه نحو الوحدة العربية لدى طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي ٣٩٩

٨ ـ ٢٢ مراتب الهوية عند طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي ٤٠١

٨ ـ ٢٣ نتائج موقف طلاب التعليم الوطني والتعليم الأجنبي من اللغة والهوية ٤٠٤

الأشكـال

١ ـ ١ عدد الكتب المترجمة إلى العربية في دور النشر اللبنانية في الفترة ٢٠٠٠ ـ ٢٠٠٩ .... ٤٢

١ ـ ٢ عدد الكتب المنشورة في الدور الأخرى ٤٣

١ ـ ٣ عدد الكتب المترجمة إلى العربية في بيروت في الفترة ٢٠٠٠ ـ ٢٠٠٩ .... ٤٤

١ ـ ٤ عدد الكتب المترجمة إلى العربية بناء على الموضوعات ٤٦

٨ ـ ١ تصنيف الدراسات العربية المتاحة حول لغة التعليم والهوية العربية ٣٢٤

المساهمـــون

أحمد حسين حسنين

خبير في المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ـ مصر.

من مؤلفاته:

ـ **بنية العمل وتفاعلاته في منطقة عشوائية.** القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩٩.

ـ **أجيال المستقبل: الواقع والتطلعات.** القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠٠٠.

إضافة إلى مؤلفات أخرى والعمل على عدد من الأبحاث الميدانية مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

أنور الجمعاوي

أستاذ اللغة والآداب العربية والترجمة في المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات في جامعة قفصة - تونس. حاصل على شهادة الدراسات المعمّقة في اللغة والآداب العربية ٢٠٠٣. درّس في عدد من المؤسّسات الجامعيّة التونسيّة وعضو في عدد من الجمعيات والهيئات المختصة بالمصطلحية والترجمة.

شارك في عدد من الندوات العربية والدولية في مجالات اللغات المختصة والتعريب والترجمة والدراسات المصطلحية؛ ويهتم بمجالات الأنثروبولوجيا الثقافية والإسلاميات والمصطلحية والترجمة، وله عدد من المقالات في مجلات علمية محكّمة.

بسام بركة

حصل على دكتوراه حلقة ثالثة في عام ١٩٧٧، وعلى دكتوراه دولة في عام ١٩٩٠ من جامعة ليون ـ فرنسا في علوم اللغة. يدرّس اللسانيات الفرنسية وعلم اللغة المقارن في الجامعة اللبنانية منذ عام ١٩٧٦. يشغل منصب الأمين العام لاتحاد المترجمين العرب منذ تأسيسه في عام ٢٠٠٢.

نشر عددًا من الدراسات في علوم اللغة والنقد الأدبي وعلم الترجمة، باللغتين العربية والفرنسية، كما ترجم عددًا من الكتب من الفرنسية. من مؤلفاته:

- **قاموس اللسانيات، فرنسي ـ عربي**. طرابلس (لبنان): جروس برس، ١٩٨٥.

- **علم الأصوات العام: أصوات اللغة العربية**. بيروت: مركز الإنماء القومي، ١٩٨٨.

حبيب بوهرور

أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر. متخصص بالأدب الحديث والمعاصر وتحديدًا في النقد والنظرية الأدبية المعاصرة والأدب المقارن.

من مؤلفاته:

- **عتبات القول: دراسات في النقد ونظرية الأدب**. عمّان: دار جدار للكتاب العالمي، ٢٠٠٩.

- **تشكل الموقف النقدي عند أدونيس ونزار قباني**. إربد: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٨.

إضافة إلى عدد من المقالات العلمية المحكّمة المنشورة في دوريات متخصصة.

حسن حمزة

أستاذ اللسانيات العربية والمصطلح والترجمة في جامعة ليون ٢ ـ فرنسا. عضو مؤسس لمركز البحث في المصطلح والترجمة، ومدير مكتب المعجمية والمصطلح والترجمة العربية فيه. عضو مؤسس ومدير سابق لمركز البحث في اللسانيات العربية.

حائز الدكتوراه من قسم الدراسات الإسلامية في جامعة إكس إن بروفانس ـ فرنسا، ودكتوراه الدولة من قسم علوم اللسان في جامعة ليون ٢.

عضو عدد من الهيئات العلمية ومستشار أو عضو هيئة تحرير عدد من المجلات العلمية، وحاصل على جائزة ابن خلدون ـ سنغور في الترجمة لعام ٢٠٠٩.

الربعي بن سلامه

حاصل على دكتوراه دولة في الآداب من جامعة الجزائر، أستاذ محاضر منذ عام ١٩٩٤، وأستاذ التعليم العالي منذ عام ٢٠٠٠.

من مؤلفاته:

ـ **الوجيز في مناهج البحث الأدبي وفنيات البحث العلمي.** قسنطينة (الجزائر): منشورات جامعة قسنطينة، ٢٠٠٠.

ـ **تطور البناء الفني في القصيدة العربية.** عين مليلة (الجزائر): دار الهدى، ٢٠٠٦.

ـ **الأدب المغربي والأندلسي بين التأسيس والتأصيل والتجديد.** الجزائر: دار بهاء الدين، ٢٠٠٩.

عبد الرحمن بودرع

أستاذ التعليم العالي: اللسانيات واللغويات العربية في جامعة عبد المالك السعدي، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، تطوان ـ المغرب.

حاصل على دكتوراه دولة في اللغويات من جامعة الرباط، ساهم في نشاطات علمية متعددة في اللغة والتربية والفكر الإسلامي، داخل المغرب وخارجه، مشاركةً وتنظيمًا.

من مؤلفاته:

ـ **الأساس المعرفي للّغويات العربية.** تطوان (المغرب): نادي الكتاب لكلية الآداب، ٢٠٠٠.

ـ **جوامع الكلم في البيان النبوي.** تطوان (المغرب): مكتبة سلمى، ٢٠٠٥.

فايز الصُيّاغ

أستاذ باحث زائر في مركز الدراسات الاستراتيجية في الجامعة الأردنية، وعالم اجتماع وأكاديمي وباحث ومحرّر. منسق «وحدة ترجمان» في المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

حائز الدكتوراه في علم الاجتماع الاقتصادي والماجستير في علم الاجتماع الصناعي من جامعة تورنتو ـ كندا؛ وعلى البكالوريوس في علم الاجتماع، إضافة إلى شهادتين في الأدب الإنكليزي والأدب العربي من الجامعة الأميركية في بيروت.

حرّر تقارير التنمية البشرية العربية وساهم فيها منذ عام ٢٠٠١، كما شارك في تقارير المعرفة العربية منذ عام ٢٠٠٩، وكلها من إصدارات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

ترجم كتبًا عدّة إلى اللغة العربية، حازت ترجمة اثنين منها الجائزتين الأبرز والأشهر في العالم العربي («الشيخ زايد» عام ٢٠٠٨ و«خادم الحرمين الشريفين» عام ٢٠٠٩).

نادية العمري

أستاذة التعليم العالي في كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي ـ الرباط. حاصلة على دكتوراه وطنية في الآداب، عن اللسانيات العربية والمقارنة.

لها كتاب **تركيب الصفات في اللغة العربية: دراسة مقارنة جديدة**. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ٢٠٠٨. إضافة إلى عدد من المقالات في مجلات علمية محكَّمة، ومشاركتها باحثين آخرين في تأليف أكثر من كتاب.

مقدمــة

تتبوأ قضية اللغة والهوية مكانة مركزية، لا باعتبارها قضية نظرية فكرية من زاوية نظر فلسفية وأنثروبولوجية، بل بصفتها قضية عملية وقضية سياسات تنفيذية تربوية وغيرها، أصبحت قضيةً وجودية لمستقبل الثقافة والمجتمعات العربية، وأصبح استخدام اللغة من عدمه في عملية التدريس، أو التشديد على العامية بدلًا من الفصحى في وسائل الإعلام وبالعكس، جزءًا من صناعة الهويات.

يمكن، من دون مجازفة كبرى، التعميم كقاعدة، أن النهوض باللغة وتحديثها عبر الاستخدام في التواصل الإعلامي وغيره، وعبر التدريس والبحث العلمي، هو من أهم عناصر النهضة.

تُطرح حاليًا إشكاليات عدة متعلقة بهذا الموضوع، بخاصة إزاء التحديات التي تواجه اللغة العربية بوصفها لغة للبحث العلمي الذي يقوم على مفاهيم ونظريات أُنتِجت في ثقافات أخرى، وبلغات أخرى، صيغت في حاضنتها المكتشفات والنظريات. كما تطرح حاليًا قضية استخدام لغات غير العربية في التدريس في بعض المدارس والجامعات الخاصة وحتى الحكومية، وتعود إلى الواجهة مسألة الاستعمار الثقافي.

نشهد في المقابل إنجاز عمليات التحديث العلمي والتربوي والمجتمعي باللغات الأم في كثير من الدول المتطورة في الشرق والغرب مثل الدول الاسكندنافية والبرازيل وكوريا واليابان وغيرها. وتقدم كلها نماذج، لا على أن اللغة الأم لا تتعارض مع التطور والتحديث فحسب، بل على أنها، كما يبدو، شرط لهذه العملية، وهو ما أثبتته تجارب هذه الدول.

دار، ولا يزال يدور، نقاشٌ واسعٌ في أدبيات العلوم الاجتماعية حول كون اللغة مكونًا رئيسًا للهوية القومية، لكن يكاد يُجْمَع على كونها المكوّن الرئيس لهوية أخرى هي الهوية الثقافية أو الحضارية؛ فهذه تكاد تكون بديهية، لأن اللغة ثقافة وحضارة وليست أداة تواصل فحسب: إنها ليست أداة للفكر، بل هي الفكر بذاته. وهي مرشحة بالتالي لأن تشكّل إحدى أهم الهويات للفرد المعاصر المتعدد الهويات، بل إن الهويات الأخرى كلها تصاغ بواسطتها.

تبرز خصوصية اللغة العربية من ارتباطها الوثيق بحضارة الأمة العربية وتاريخها الحافل، فضلًا عن كونها لغة القرآن الذي شكّل أحد أهم عناصر نشرها. وهي لغة مئات الملايين من البشر الذي يفكرون ويحلمون بالعربية. ولا شك في أن العربية هي اللغة الأم لجزء من الأقليات الإثنية التي تجري محاولات لإعادة صوغ لغاتها السابقة ضمن محاولة إنتاج هوية قومية جديدة في الدول العربية. وبغض النظر عن دوافع هذه العملية وفرص نجاحها، فإن اللغة العربية، إضافةً إلى المواطنة المتساوية، ستظل أداة الدمج الأساسية لهذه الأقليات في بلدانها. لكن الشرط لذلك أن تهتم الدولة والقطاعات المجتمعية والسياسية المختلفة بمكانة اللغة.

من ناحية أخرى، فإن التحلل القائم على المستوى السيادي، والارتهان السياسي للدول المتطورة، إضافةً إلى انتشار الثقافة الاستهلاكية؛ كل هذا ساهم في انتشار ثقافة سطحية ترى أن استخدام لغة الدول المتطورة، سواء كان ذلك في الحياة اليومية أم التدريس، سيجعل من مستخدمها كائنًا متطورًا. وانتشرت محاولات تحويل الفجوات الطبقية القائمة إلى فجوات ثقافية بواسطة استخدام لغات مختلفة في تداولات وحياة الفئات الميسورة. وعلى الرغم من جديتها، ما زالت هذه محاولات هامشية، بخاصة في الدول العربية الرئيسة مثل مصر وسورية والعراق والسعودية. لكن المشكلة في دول المغرب العربي مشكلة حقيقية مرتبطة بالإرث الاستعماري أصلًا، وهذا ما جعل الموقف من خيار اللغة الفرنسية أو العربية موقفًا أيديولوجيًا سياسيًا، ما يزيد الإشكالية حدة.

تأسيسًا على هذا كله، عقد المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

«مؤتمر اللغة والهوية في الوطن العربي» لتدارس إشكالية التفاعل بين المجتمعات العربية واللغة. واختارت لجنة الدراسات في المركز ما حاز بين البحوث جدارةَ النشر، ووزعت موضوعاتها على جزأين: **الأول** حمل عنوان **إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية**، والثاني، **إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح**.

المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

آذار/ مارس ٢٠١٢

القسم الأول

المسألة اللغوية
بين الترجمة والتعريب ومتطلبات التنمية

الفصل الأول

الترجمةُ إلى العربية
دورُها في تعزيز الثقافة وبِناء الهُوية

بسام بركة

من المعروف أن الدراسات الحديثة في مجال اللسانيات والأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية توصلت إلى توضيح التأثير المتبادل بين اللُّغة والهُوية. والمقصود باللُّغة هنا اللُّغة الأم، وبالهُوية الهُوية الفردية والاجتماعية على حدٍّ سواء. من ناحيةٍ أخرى، بعد أن عرف العالم العربي في القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين نهضةً كبيرةً كان للترجمة فيها دورٌ كبيرٌ، وبعد أن مرّ العالم العربي بسنوات عِجاف نسبيًا في مجالات التفاعل الثقافي والبحث العلمي وتطوير المعارف، تشهد حركة الترجمة العربية منذ مطلع القرن الحالي تأسيس منظمات ومراكز ومعاهد وصلت إلى أعلى درجات النقل من اللُّغات الأجنبية إلى العربية، ما يدل على أن العالم العربي يلج في عصرٍ جديد من النهضة الفعلية والواعدة، على صعيد عِلميّة الكتب المترجمة، ورِفعة مواضيعها وتخصّص نصوصها، كما على صعيد نوعية الترجمة ومراحل إنتاج النصوص المُترجمة.

نتناول في هذا البحث الجوانب التي تتصف بأنها مترابطة في ما بينها، وتكوّن الأسس الفكرية والاجتماعية التي تتفاعل معها عملية الترجمة. ونحاول في البداية أن نعرّف اللُّغة من وجوه عدة، فلسفية ولسانية

واجتماعية. ثم سنقدّم آخر ما توصّل إليه المفكرون في تحديد الثقافة ودورها في سلوك الإنسان المعاصر. وثالثًا، سنرى كيف تسير عملية بناء الهُوية في المستويين الفردي الذاتي، والاجتماعي المشترك. وفي نهاية تحليلنا لكل جانب من هذه الجوانب الثلاثة، سنقوم بتحديد تأثير كل منها في الآخر، كما سنُبيّن دور الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللُّغة الأم فيها.

نتناول أيضًا أوضاع الترجمة في العالم العربي، مع التركيز على الكتب المُترجمة في لبنان، بما فيها المراحل الأساسية التي يمر بها الكتاب المُترجم، وعلى الدور الذي تضطلع به الترجمة إلى اللُّغة العربية في تعزيز المعرفة عند الإنسان العربي. وفي النهاية سنبيّن أن المعرفة لوحدها ـ أمنقولة كانت عن الفكر الأجنبي أم لم تكن ـ لا تكفي من أجل أن يدخل العالم العربي في رِكاب الحضارة العالمية المعاصرة. فإذا لم تكن المعرفة وسيلة يتّخذها أبناء اللُّغة الواحدة من أجل تكوين تيارات فكرية خاصة بهم تحصّن ثقافتهم وتُسهِم في بناء هويتهم، فإن هذه المعرفة المنقولة ستبقى في طيات الكتب، ولن تُؤتي ثمارها المرجوّة.

اللُّغة في قصة آدم

حلَّل العديدُ من الفقهاء واللُّغويين دور اللُّغة عمومًا، واللسان العربي خصوصًا، في النص القرآني. ما يهمنا هنا هو جانبان أساسيان من موقف القرآن الكريم من اللُّغة، الجانب **الأول** هو أن تلقّي الخطاب اللساني فعل إيماني مطلوب من كل مسلم، و**الثاني** هو أن آدم (عليه السلام) تميّز عن سائر المخلوقات بتعلم الأسماء.

صحيح أن الآيات القرآنية تدعو الناس إلى إعمال العقل للتيقّن من وجود الله والإيمان بقوة الخالق، وصحيح أنها تحث المؤمنين على تدبّر القرآن الكريم في حياتهم اليومية، ومن أجل التحضير لحياتهم الآخرة، إلا أن هذا وذاك يبدأ من تلقّي النص القرآني وفهمه واستيعاب معانيه. هناك العديد من الآيات القرآنية التي تركّز على ارتباط اللُّغة العربية، أو أي لغة أخرى بالدعوة إلى الإيمان والانخراط في صفوف عباد الرحمن. من ناحية أخرى، يُعد الأسلوب اللُّغوي من علامات الإعجاز في القرآن الكريم.

إن أول ما يُميِّز به الله (سبحانه) آدم عن سائر المخلوقات هو معرفة «الأسماء». تقول الآية الكريمة: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لا تَعْلَمُونَ. وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِنْ كُنتُمْ صَادِقِينَ. قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ. قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ﴾(*).

لا نريد أمام هذه الآية أن نقف عند الجدل الذي شغل الفلاسفة قبل البعثة وبعدها، وهو الجواب عن السؤال: **هل اللُّغة توفيقية أم توقيفية؟** وإنما نذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، أي ما يُمكن أن نستشفّه من هذه الآيات حول العلاقة الأساس التي بدأت منذ أن خُلق أبو البشرية: أي العلاقة بين الإنسان (أولًا)؛ واللُّغة (ثانيًا)؛ والمخلوقات (ثالثًا).

في البداية، يجب التذكير أن مفردة «الأسماء» هنا لا تدلّ على المفردات التي تقابل في اللُّغة الأفعال والحروف وغيرها. بل من المفروض أن تُفهم باعتبارها «ألفاظ اللُّغة»، بغض النظر عن تصنيف النُحاة واللغويين، وبعيدًا من اعتمادها إشارةً إلى الأشياء المحسوسة فحسب. علّم آدم الأسماء كلّها، أي أعطاه موهبة إطلاق الأسماء، واستعمال اللُّغة للدلالة على ما يستطيع رؤيته، ووعيه، وإدراكه.

نستنتج من هذه الآية الأمور التالية:

أولًا: إن المخلوقات كلها (مفاهيم وأفكار وأشياء وصور ذهنية تتعلق بها) توجد بمعزل عن أسمائها وإشاراتها، أو الألفاظ التي تدل عليها. هذا ما نقرأه في الآية: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ﴾(**).

(*) القرآن الكريم، «سورة البقرة،» الآيات ٣٠ ـ ٣٣.

(**) المصدر نفسه، «سورة البقرة،» الآية ٢٩.

ثانيًا: لا يعرف الناس (وأوّلهم أبوهم آدم) الأسماءَ التي تدلّ على هذه المخلوقات إلا بإذن ربّهم، أي بالتعلّم، وليس بالفطرة.

ثالثًا: إذا التقط وعيُ الإنسان هذه المخلوقات، واستطاع أن يُسمّيها، انفصل عنها بصفته مخلوقًا من مخلوقات الله، وأصبح في منزلة أعلى منها (وفي منزلة أهم من منزلة الملائكة عند الله) لما يستطيع القيام به من تصوّر وجودها، واستيعاب خصائصها، من خلال الإشارات التي ترمز إليها. كما يُقال بالفرنسية تسمية الأشياء هي امتلاكها (Nommer c'est posséder).

رابعًا: كل ذلك، يؤدي إلى تبوّء الإنسان مركز «خليفة» الله على الأرض[1].

خامسًا: ورث البشر من أبيهم آدم هذه الملكة في استعمال الرموز للدلالة على وعيهم للأشياء. وبذلك تكون اللُّغة موهبةً يضعها الخالق في الإنسان. بمعنى آخر، هي القدرة التي تُولَد مع الإنسان، وتتيح له أن يستعمل نظام رموز (أيًّا كان هذا النظام) للتعبير عن العالم كما يراه، وللقيام بعملية التواصل أيضًا بينه وبين الآخرين[2].

هذه الفكرة الأخيرة هي في الواقع ما يردّده نوعام تشومسكي في تعريفه للكفاية اللغوية. وسنعود إليها في معرض حديثنا عن تعريف الثقافة ودور اللُّغة في تحديدها.

أولًا: اللُّغة وخصائصها الذاتية

إذا نظرنا إلى الترجمة في معناها العام وجدنا أن كل إنسان على وجه هذه المعمورة يقوم بنوع ما من الترجمة. فأي إنسان من بني البشر يستعمل لغته ليترجم أفكاره، أو لينقل أحاسيسه، أو ليُعبّر عن موضوع ما. وهو بذلك

---

(١) انظر: بسام بركة، «الإشارة: الجذور الفلسفية والنظرية اللسانية،» **الفكر العربي المعاصر**، العددان ٣٠ ـ ٣١ (صيف ١٩٨٤)، ص ٤٤ ـ ٥٤.

(٢) يقول الفيلسوف الإنكليزي جون لوك (John Locke) في هذا الصدد: «إنَّ الحرية التي كان ينعم بها آدم في إعطاء اسمٍ جديد لأيّ فكرةٍ كانت، لا تزال اليوم موجودةً عند كلّ واحدٍ منّا (. . .). أنا أقول إنّنا نملك اليوم الحقَّ نفسه، لكنْ مع الفارق أنّه في الأماكن التي وَحّد فيها الناس أنفسهم في مجتمعٍ ما، وفي حال كانت لديهم لغةٌ خاصة بهم، ينبغي ألّا يُغيِّر معنى الكلمات إلّا بالكثير من الحَذَر، وفي أقلّ ما يُمكن من الحالات». انظر: Sylvain Auroux, *Le Philosophie du langage* (Paris: Presses Universitaire de France, 2004).

ينقل مضامين معيّنة من نظام معرفي إلى نظام معرفي آخر. لكن، في المعنى الحصري لهذه الكلمة، الترجمة هي التعبير في لغة معيّنة عن مضامين خطاب معيّن وُضع بلغة أخرى، كتابة أو شفاهة. من هذا المنظور، إذا أردنا أن ندخل في تفاصيل دينامية الترجمة وإمكانات نجاحها، لا بد لنا من تحديد اللُّغة وخصائصها.

درج علماء اللسانيات على التأكيد أن اللُّغة أيًّا كانت، تمتاز بخصائص تميّزها عن غيرها من وسائل التواصل البشرية. نذكر من بينها الخصائص الأساسية التالية:

ـ **الاعتباطية أو الكيفية**، أي إن الكلمة (أو الإشارة اللسانية، كما يقولون) تتكوّن من دال هو الصورة الصوتية، ومن مدلول هو الفكرة أو المفهوم، والعلاقة بينهما علاقة اعتباطية، بمعنى أنه لا يوجد أيُّ عنصر في الدال يدلّ بطريقة مباشرة وضمنية على المدلول. لا يوجد في تتالي الأصوات «س» + «م» + «ك» + «ة» ما يدل على فكرة «السمكة» سوى الاتفاق أو المواضعة بين أبناء العربية لاستعمال هذه الأصوات المتتالية للدلالة على هذا الحيوان المائي.

ـ **النظام**، أي إن اللُّغة تُعد نظامًا من الإشارات، بل هي «نظام من الأنظمة» لا يستطيع المتكلّم الخروج على القواعد التي تسوسها، ولا استعمالها في غير الوظائف التي وُضعت من أجلها. هناك ملاحظة عميقة جدًا لرومان جاكوبسون في هذا المجال، فهو يقول: «تختلف اللغات بعضُها عن بعض جوهريًا في ما «يجب» أن تعبّر عنه، وليس في ما «تستطيع» أن تعبّر عنه»(٣).

ـ **المفارقة**، أي إن اللُّغة تقوم على عناصر تتمايز في ما بينها على المستويات كلها. على سبيل المثال، هناك اختلاف على مستوى الصوت (الباء تُلفظ بطريقة مخالفة للفظ الفاء... إلخ)، وعلى مستوى الوظيفة النحوية (هناك تمايز بين الفاعل والفعل والمفعول، والأداة والحرف والكلمة... إلخ).

---

(٣) Roman Jakobson, *Essais de Linguistique générale* (Paris: Les éditions de Minuit, 1963), p. 84.

ـ **التمفصل المزدوج**، تعمل كل لغة من لغات العالم في مستويين اثنين: مستوى «المونيم»، أي الوحدة الدلالية الصُغرى التي تحمل معنى؛ ومستوى «الفونيم»، أي الوحدة الصوتية الصغرى التمايزية، التي لا معنى لها. في الجملة «يتنزّه الولدان في الحديقة مع والدهما»، إذا تناولنا كلمة «الولدان» لوجدنا أنها تتكون ـ في المستوى **الأول** ـ من ثلاثة مونيمات هي: «ال» الذي لا يمكن تقسيمه إلى وحدات دلالية أصغر، والذي يدل على التعريف، و«ولد» الذي يدل على الكائن البشري الصغير في العمر، و«ان» الذي يدل على المثنى. وفي المستوى **الثاني**، يتكون كل مونيم من هذه المونيمات الثلاثة من أصوات تمايزية صغرى لا دلالة لها هي الفونيمات. المونيم «ولد» مثلًا يتكون من الفونيمات: «و» + فتحة + «ل» + فتحة + «د».

ـ **الإبداعيّة**، يتمتع كلُّ كائنٍ بشريٍّ يعرف لغةً ما بالمقدرة على فهم جُملٍ وإنتاج جُملٍ لم يسمعها في هذه اللُّغة من قبل. وهذا ينطبق خصوصًا على اللُّغة الأم، وعلى الأطفال في موقف التعلّم. ولاحظ ديكارت هذه الخاصية في كتابه **حديث الطريقة** (القسم الخامس)، إلا أنه كان ينسبها إلى العقل، وليس إلى اللُّغة. وأصبحت اللُّغة بالتالي علامةً على وجود النفس في الجسد. وهناك أحد تلامذة ديكارت، هو الأب لامي (P. Lamy) الذي يُعبّر عن هذا الموقف تعبيرًا ممتازًا، إذ يقول: «هناك بالتأكيد فارقٌ بين الأطفال وبين الطيور التي لا تملك عقلًا، والتي لا تلفظ بالتالي العددَ الصغير من الكلمات التي تعلّمتها بصعوبة شاقة إلا في الترتيب نفسه، وفي المناسبة نفسها التي تلقّت فيها أعضاؤها هذا الترتيب في لفظ الكلمات. في حين أنَّ الطفل يُرتّب الكلمات التي تعلّمها بطُرقٍ مختلفة، ويستعملها في ألف استعمالٍ مختلف»(٤).

يقلّب تشومسكي ـ وكلُّ المدرسة التوليدية من بعده ـ هذه الإشكالية، فيجعل من خاصية «الإبداعية» صفةً أساسية من صفات اللُّغة نفسها. ويمكن تحديدها بأنها إمكانية توليد عددٍ لا متناهٍ من الجمل الجديدة، انطلاقًا من

---

(٤) Bernard Lamy, *La Rhétorique ou l'art de parler* (Paris: Presses Universitaires de France, 1699), p. 72.

مخزونٍ صغير من العناصر. وهكذا، يجيب تشومسكي عن السؤال التالي: «كيف تُعرِّف اللُّغة؟»، بقوله: «أعتقد أنَّ اللُّغة هي قبل كل شيء وسيلةٌ لإبداع الفكرة والتعبير عنها، بالمعنى الأوسع للكلمة، ومن دون الاكتفاء بالرجوع فقط إلى مفاهيم ذات طابعٍ فكريّ»(٥).

هنا، لا بد لنا من التوقف عند مفهوم الإبداعية هذا، فنحن بإمكاننا أن نعتمد على هذه الخاصية اللغوية لدحض موقف من يقول إن الترجمة مستحيلة، وإنه لا يُمكن التعبير بلغةٍ ما عما يُعبَّر عنه بلغة أخرى. فإذا كانت اللُّغة ـ أيًّا كانت ـ تتصف بأن المتحدث بها يستطيع أن يفهم جملًا لم يسمع بها من قبل، وأن ينتج جملًا جديدة لم تُنتج في هذه اللُّغة من قبل، فهذا يعني أنه من الممكن تمامًا أن نعبِّر بأي لغة كانت عما يُعبَّر عنه بلغة أخرى، حتى ولو لم تُستعمل اللُّغة الأولى سابقًا في مثل هذا التعبير.

ثانيًا: اللُّغة الأم وعلاقة اللُّغة بالفكر

التقت الدراسات اللسانية النظرية والبحوث الأنثروبولوجية التطبيقية لتأكيد الارتباط الوثيق بين اللُّغة والفكر. وإذا كانت الهُوية تُبنى ذاتيًا واجتماعيًا على أسُسٍ تواصلية بين الفرد ومحيطه، فإن اللُّغة تدخل في أساس هذا التواصل، التواصل بين الفرد وذاته، والتواصل بين الفرد ووسطه.

تتموضع اللُّغة الأم في نقطة الالتقاء بين استعداد المرء لاكتساب نظام الرموز، من جهة، وتأثير محيطه الاجتماعي واللساني فيه، من جهة أخرى. والواقع أنّ هذا التأثير يبدأ منذ الولادة، ويستمر في سن الطفولة، ولا تُمحى آثار اللُّغة الأم مهما تغيّرت الألسن التي يستعملها المرء عندما يتخطّى مرحلة المراهقة.

إذا انتقلنا إلى ما يقوله العلم الحديث في ما يتعلق باللُّغة وفرادتها عند الجنس البشري، وجدنا أن الإنسان يستعمل أعضاء لم تُخلق أصلًا لتملأ وظيفة النطق بالكلمات. فالشفتان تُستعملان لإغلاق الفم عند بلع الطعام،

(٥) Noam Chomsky, *Structures Syntaxiques* (Paris: Seuil, 1969), p. 30.

واللسان للمساعدة في المضغ والبلع، والرئتان للتنفس، والمِنخران للشم، إلى ما هنالك من وظائف حيوية تمتاز عن وظيفة الكلام. ويبدو أن الإنسان، خلال مراحل عديدة من تاريخ الجنس البشري، طوَّر هذه الأعضاء ومرّنها وجعل منها آلة صوتية، وذلك بالتزامن مع تطوّرٍ آخر جرى في قشرة الدماغ المرتبطة باستعمال الرموز اللفظية.

هكذا، وأمام العالم الخارجي الذي يقدّم نفسه إلى حواسّنا بصورة متواصلة ومتتابعة مثل السلسلة المتجانسة، يقوم الإنسان بتحليل هذا العالم وتقسيمه إلى أجزاء يمكن عزلها، بعضها عن بعض، وذلك لا يمكن أن يحصل إلا بوساطة اللُّغة وعبرها. إذ عندما يُدرِك الإنسان العالم الخارجي بوساطة التصوّرات الذهنية، لا يُدركه متواصلًا، كما هو في الحقيقة، بل يراه وكأنه سلسلة من الوحدات المتمايزة التي تعبّر عنها مفردات اللُّغة وتراكيبها.

هنا، لا بدّ من العودة إلى نظريةٍ لسانية أنثروبولوجية تؤكد هذه العلاقة بين اللُّغة الأم ورؤية العالم المحيط. يقول بنيامين لي وورف: «إننا نجزّئ الطبيعة تبعًا للخطوط التي ترسمها لنا لغتنا الأم [. . .]. ونحن نقوم بتقسيم الطبيعة تقسيمًا منهجيًا، وننظّمها ضمن مفاهيم متمايزة، ونُعطيها دلائل بموجب اتفاقية تحدِّد رؤيتنا العالم، وهذه الاتفاقية تعترف بها الجماعة اللسانية التي ننتمي إليها، وهي منظمة تبعًا لنماذج لغتنا»[٦]. ولا تعني كلمة «الطبيعة» عند وورف الطبيعة الخارجية فحسب، بل تضمّ ظواهر الحياة الفكرية كلها من إدراك العالم الخارجي إلى عملية التفكير البحت، ذلك لأنَّ الفكر ذاته يعني بالنسبة إليه التفكير بلغةٍ معيَّنة.

تقودنا هذه النظرية الأساسية في علاقة اللُّغة بالفكر وبتصوّر العالم المحيط إلى التوسّع في دور اللُّغة الأم بصنع ثقافة أبنائها، وفي بناء هُويّتهم.

تُعدُّ اللُّغة الأم من أهمّ روافد الثقافة ومكوّناتها، فعالِم الأنثروبولوجيا، أدوار سابير يُدرج اللسانيات وفلسفة اللُّغة والحياة الاجتماعية في دراسة شاملة للثقافة والهوية والبنية الاجتماعية، ويركِّز على أمرين أساسيَّيْن في مختلف أعماله المتعلقة بهذا الموضوع:

---

(٦) Adam Schaff, *Langage et Connaissance* (Paris: Anthropos, 1969), pp. 93-98.

الأمر الأول، يقول سابير: إن اللُّغة التي تنتمي إلى مجتمع بشري معيّن، والتي يتكلّمها أبناء هذا المجتمع، ويستعملونها للتفكير، هي المنظِّم لتجربة هذا المجتمع، وهي تصوغ بالتالي «عالمه» و«واقعه الحقيقي». فكل لغةٍ بالنسبة إليه تنطوي على رؤيةٍ خاصة للعالم، وهي بالتالي تتضمن ثقافةً مستقلّة تشمل رؤية الداخل (علاقة الإنسان بنفسه)، ورؤية الخارج (علاقة الإنسان بمحيطه).

الأمر الثاني، وهذا يعني أن اللُّغة مؤسسة ثقافية تختلف باختلاف الشعوب، وتحمل وظيفةً أساسية هي وظيفة التواصل. وعلى الرغم من أن المجتمع البشري يَحظى بوسائل تواصليّة أخرى، فإنّ اللُّغة تبقى أهم وسيلة اتصال نظرًا إلى كونها «تحقيقًا صوتيًا لميل الإنسان إلى رؤية الواقع بطريقة رمزية». وهذا يعني أن الواقع الخارجي يتمثل في ذهن الإنسان ضمن نظامٍ يتكوّن من مجموع القواعد والرموز التي تمثّل حدود ثقافته.

من ناحية أخرى، يقول سابير: «على الرغم من أن اللُّغة لا تُعدّ عادة مادة دراسة في العلوم الاجتماعية، فإنها تتحكم كثيرًا بأفكارنا المتعلّقة بالمسائل الاجتماعية [. . .]. ومن الخطأ تصوّر أن الإنسان يتكيّف مع واقعه من دون استخدام اللُّغة، وأن اللُّغة هي فقط وسيلة عرضية لحلّ مشاكل الاتصال والتفكير. كل ما في القضية هو أن العالم الواقع مبنيٌّ بطريقة لا واعية على أساس عادات الجماعة اللسانية»(٧).

لكن، إذا عدنا إلى التجارب التي قام بها علماءُ نفس الطفل، وإذا تعمّقنا في نظرية سابير/وورف وعلماء اللُّغة من بعدهما، لاستنتجنا أنه من غير الممكن دمج الفكر باللُّغة، ولا اللُّغة بالفكر، حيث تُبيّن التجارب التي أجراها علماءُ النفس لمعرفة العلاقة التي تربط بين تطوّر ذكاء الطفل، وتطوّر اكتسابه للغته الأم، أن التطوّر المعرفي مستقلٌّ عن اللُّغة عند الطفل في أشهره الأولى. لكن، ما إن تُستعمل اللُّغة في شكلها المنظّم والتقعيدي حتى تُجرَّ إلى القيام تدريجيًا بدورٍ يزداد أهميةً شيئًا فشيئًا في مرافقة ودعم النشاطات المعرفية التي كانت موجودةً مُسبقًا، أو التي هي موجودة بشكل

---

(٧) المصدر نفسه، ص ٩٨.

منفصل عنها نوعًا ما. عندها يُصبح اقتران اللُّغة بالمعرفة وطيدًا ويشتدّ قوّة. وقدَّم فيتغوسكي (Vitgosky)(٨) الصورة التالية عن هذه العملية التدريجية لإنشاء نظام اللُّغة/ الفكر:

- على مستوى التطوّر المتكوّن ذاتيًا، ينتج الفكر واللُّغة من مصادر مختلفة في ما بينها.

- على مستوى النموّ اللغوي عند الطفل، يُمكننا، وبكل تأكيد، إثباتُ وجود مرحلةٍ تسبق الفكر، وعلى مستوى التطور الفكري، يُمكننا إثباتُ وجود مرحلةٍ تسبق اللُّغة.

- لغاية مرحلةٍ معيّنة، يسير كلُّ مستوى من هذين المستويين من النموّ في طريقٍ مستقلة عن الأخرى.

- في لحظةٍ معيّنة، تلتقي هاتان الطريقان، ويصبح الفكر لغويًّا، في حين أنَّ اللُّغة تصبح عقلية.

ثالثًا: اللُّغة الأم وإدراك العالم

من الممكن القول إنه، في شتى الأحوال، لا يوجد إلا عالم واحد، وعندما يتكلّم المرء عن العناصر التي يتكوّن منها، فإنه يتكلّم بالضبط عن العناصر نفسها، وذلك مهما كانت اللُّغة التي يستعملها. وبذلك يُمكن لهوية الواقع أن تُدرَك بصفتها الخاصّيّةَ الثابتة والمتوافرة للجميع، متجاوزةً الفارق بين اللغات. هذا صحيح، لكنه لا يعني بالضرورة أنّ شخصين يتكلّمان لغتين مختلفتين يُفكّران في الشيء ذاته أمام عنصر واحد من عناصر العالم الخارجي. هذا في ما يتعلّق بالفكر. أما المعنى اللُّغوي الذي يرتبط بهذا الفكر، فوجوده هو الذي يجعلنا نؤكد أننا نتكلم عن الشيء نفسه عندما نترجم من لغةٍ إلى أخرى، لأن اللغات كلها تُؤسَّس على نمطية واحدة هي الفطرة التي فطر الله عليها المخلوقات، والتي تعود إلى ملكة اكتساب اللُّغة، وإلى تسمية الأشياء عند آدم.

(٨) Lev S. Vitgosky, *Thought and Language*, edited by Alex Kozulin, Newly Revised (Cambridge, MA: The MIT Press, 1986), p. 44.

في هذا المجال، يقول سيلفان أورو عند مناقشته فرضية سابير/وورف: «الأمر هنا يتعلق بالاعتراف بأنّ هناك تأثيرًا في المعرفة تُمارسه في الاتجاه نفسه اللغات البشرية كلها، وذلك باعتبار خاصيّةٍ من خصائص اللُّغة البشرية بعامةٍ جدًّا وعالمية: إنها الخاصية التي هي تعميمية (Généralisante) بحُكم الضرورة، وترسيمية (Schématique) بحُكم الأمر الواقع، وبحكم البُنية الأساس. وهذا أمر يختلف عن المسألة الأخرى التي تُحاول معرفة ما إذا كانت كلُّ لغةٍ لوحدها تتميّز بما فيه الكفاية بترابطٍ بُنيوي من أجل اقتراح ـ بل وكذلك من أجل فرض ـ نمطٍ للواقع يسمح بتكييف المتكلّمين بهذه اللُّغة، وذلك ضمن نموذجٍ محدَّد للإدراك، بل ضمن طريقةٍ معيّنة للعمل»(٩).

انطلاقًا من هذه النظريات نستطيع القول إن اللُّغة الأم أساسية في استيعاب المعارف، بقدر ما تدخل في بناء الهُوية الفردية والاجتماعية على حدٍّ سواء. ونقول: «بناء» الهُوية لأنها في الواقع تُكتسب مع الثقافة، وتتغير وتتشكل من خلال مجابهة الفرد مع الجماعة والتماهي معها والانفلات منها، ثم العودة إليها. وإذا كانت الهُوية تقوم على هذا التفاعل المتعدد، والقائم على انخراط الفرد في مجتمعه، فإن اللُّغة التي هي الأداة الأولى والأهمّ في عمليات التواصل والاندماج داخل المجتمع، هي الأداة الأساس لتحديد الهُوية والتعرف إلى الذات.

إذا كانت اللُّغة العربية، لغتنا الأم، تُسهم مثل غيرها من اللغات البشرية في تكوين هذين الجانبين من الهُوية عند الإنسان العربي، أي الجانب الفردي والجانب الجماعي، فإنها تمتاز في هذا المجال عن غيرها من اللغات بأنها كانت ولا تزال تكوّن المحور الذي تلتصق به هوية الدين. فهذا الجانب السماوي من هوية المواطن المسلم يرتبط ارتباطًا وثيقًا باللُّغة العربية لأنها لغة القرآن الكريم (لغة الإعجاز البياني)، ولغة الحديث النبوي الشريف(١٠).

---

(٩) Auroux, *Philosophie du Langage*, p. 129.

(١٠) انظر: محمد باسم ميقاتي، محمد زهري معصراني وعبد الله أحمد الدندشي، **القطوف من لغة القرآن: معجم ألفاظ وتراكيب لغوية من القرآن الكريم**، تصدير حسين نصار؛ تقديم بسام بركة (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٧).

انطلاقًا من واقع العلاقة بين اللُّغة الأم والهُوية عند الإنسان العربي، يتحتم على القوى الثقافية والسياسية والاجتماعية كلها في العالم العربي، السياسية منها والمدنية، أن تعمل على دعم حركة الترجمة والإسهام في تفعيلها على المستويات كلها. فالترجمة إلى العربية هي أبعد من أن تكون استلابًا للهوية، إنها على العكس من ذلك إغناء لها وتعزيز لبنائها، طالما أن ما يُترجم يُعبَّر عنه باللُّغة العربية، وأنه بالتالي مؤهل لأن يدخل في أساس بناء الهُوية العربية.

رابعًا: «عصر الهُويات» والتماهي

يقودنا الحديث عن علاقة اللُّغة بالفكر، ودورها في تحديد الهُوية إلى التعمق في مفهوم الهُوية كما أضحى إنسانُ القرن الحادي والعشرين يتمثّلها ويبنيها.

مما لا شك فيه أننا نستطيع أن ندعو الزمن الحاضر باسم «عصر الهويات»، كما يقول مارسيل غوشيه[١١]، ليس فقط لأن الهُوية أصبحت فيه العنصر الأساس في كيان الفرد، بل على الأخص لأنها باتت تمثل النقيض الكامل لِما كان يُعدّ في الماضي جوهر الهُوية الفردية. قديمًا، كان الإنسان يتحرر من ذاته، من خصوصياته الفردية، من أجل الوصول إلى ممارسة هوية يتشارك فيها مع شمولية المجتمع الذي ينتمي إليه: العشيرة أو القبيلة أو الإثنية أو الوطن. أما اليوم، فظهرت الصيغة الجديدة للهوية، وكأنها انقلاب على الهُوية القديمة، وأصبحت نقطة الارتكاز في تحديد الهُوية تقع في داخل الفرد وليس في خارجه، أي إن الأنا الذاتي هو الذي يحدد ذاته من خلال انتماءاته إلى المجموعة. يقول غوشيه: «وإذا كان يتوجّب عليك أن تميّز نفسكَ من خلال الخُصوصيّات التي تحدّدكَ، فإنَّ ذلك من أجل أن تُعرِّف نفسكَ من خلالها، إذْ إنها ما يُتيح لك الدخولَ في علاقةٍ مع الآخرين، وما يُحدّد هويّتَك في نظرهم، وما يمدُّكَ أنت بالذات بالمَعالم التي تمكّنكَ من التموضع حِيالهم ـ كان من الجيِّد أن تُوضع هذه الخُصوصيّات جانبًا عند

---

(١١) مارسيل غوشيه، **الدين في الديمقراطية: مسار العولمة**، ترجمة شفيق محسن؛ مراجعة بسام بركة، علوم إنسانية واجتماعية (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٧)، ص ١١٣.

الخوض في الحوار، وها هي أصبحت القاعدة التي يقوم عليها التبادل. أضِف إلى ذلك أنَّ هذه الاختلافات التي توجد في ذاتكَ، وبين ذاتكَ وذاتِ الآخر، هي ما تتيح لك الدخولَ في المجال العامّ، وأن تتبوّأ مكانكَ فيه. فالواقع أنه لم يَعُد على المجال العامّ أن يفرض حقيقته المجرّدة باسم المقاصد العامّة التي من المَفروض أن يُعتبر حصنَها الحَصين. وهو لم يعُد من المُمكن أن يتكوَّن، قانونًا، إلا عن طريق إشهار التمايزات الخاصّة. ولكي نُعَدَّ فيها، يجب أن تكون لدينا خاصيّةٌ نستطيع إبرازها فيها»[١٢].

يتابع غوشيه هذا التمييز بين تحديد الهُوية، كما كانت في القديم وبنائها، كما يحصل اليوم، بقوله: «إنَّ نِظامًا تقليديًّا فعليًّا، نِظامًا مُسلّمًا به بالكامل، هو نظامٌ غيرُ ذاتيّ من منظور هُويّة أولئك الذين يضعونه موضعَ التنفيذ. الآن، الوضع معكوس تمامًا، فامتلاك الخصائص الجماعيّة المُتلقّاة هو المُوجِّه لتمايز الذاتية الشخصية. إنَّ التبعيّة تبعث على الذاتيّة لأنها ما يُطالب بها، والتبعيّة تُعزَّز من أجل الذاتية التي تنتجها»[١٣].

في الإطار نفسه، يتناول دنيس كوش مفهوم الأنا في تحديد الهُوية من خلال العلاقة بأفراد المجموعة. فهو وإن كان يؤكد أن الفاعلين في المجتمع هم أنفسهم الذين يُضفون الدلالة على الانتماء الإثني، فإنه يُركز على أن عملية التواصل والعلاقات بين أفراد المجتمع هي التي تُسهم في بناء الهُوية. يقول كوش: «ليست هناك هوية في ذاتها، ولا حتى لذاتها، وحسب. الهُوية هي، دومًا، علاقة بالآخر. وبتعبير آخر، الهُوية والآخرية متصلتان، الواحدة بالأخرى وتجمعهما علاقة جدلية. إن التماهي يتوازى مع التمايز. وإذا اعتبرنا أن الهُوية، دومًا، محصلة صيرورة تماهٍ، في وضعيةٍ علائقية، وأنها نسبية أيضًا إذ يُمكن أن تتطوّر إذا ما تغيّرت الوضعية العلائقية، فإنه يكون من الأفضل، من دون شك، اعتماد «التماهي» مفهومًا إجرائيًا للتحليل، بدلًا من مفهوم «الهُوية»»[١٤].

---

(١٢) المصدر نفسه، ص ١١٥.

(١٣) المصدر نفسه، ص ١١٦.

(١٤) دنيس كوش، **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية**، ترجمة منير السعيداني؛ مراجعة الطاهر لبيب، علوم إنسانية واجتماعية (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٧)، ص ١٥٤.

خامسًا: اللُّغة والثقافة

يقودنا الحديث عن دور اللُّغة في بناء الهُوية إلى البحث في علاقتها بالثقافة التي تُعدّ في أسّ الهُوية، الفردية كما الاجتماعية. لكن ما الثقافة؟ وما علاقتها بالهُوية؟ وكذلك باللُّغة؟

تختلف الثقافة عن الهُوية في كونها غير واعية، وفي كونها وسيلة لتعلّم الحياة في المجتمع، وللتواصل بين الفرد الواحد والأفراد الآخرين في المجموعة الواحدة. وهي كذلك تحمل مسارًا تاريخيًا ينقل إرث الأجداد، ويسمح بالتالي للجماعة أن تحافظ على تماسُكِها وتطوّرها الطبيعي. يقول رادكليف ـ براون (Radcliffe-Brown): «تمتاز الحياة الاجتماعية عند البشر عن الحياة الاجتماعية عند الحيوان بأمر أساس هو وجود الثقافة والتقاليد الثقافية. فانتقال الطرق المكتسبة في التفكير والشعور والعمل التي تكوّن المسار الثقافي، وهو السِمة الخاصة بالحياة الاجتماعية البشرية، لا بد من أن يكون جزءًا من ذلك المسار الشامل للتفاعل والتبادل بين الأشخاص، أو هو ذلك المسار الاجتماعي الذي يكوّن الواقع الاجتماعي نفسه»[١٥].

يضع تايلور (E. B. Tylor) من جانبه التحديد التالي للثقافة: «إنها ذلك المجموع المعقّد الذي يضم المعارف، والمعتقدات، والفنون، والعادات، والقوانين، والأعراف، وكل تلك القدرات الأخرى والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوًا من أعضاء المجتمع»[١٦].

أما من المنظور البنيوي، فإن الثقافة أيًّا كانت، تُحدّد ـ كما يقول كلود ليفي ستراوس (Levi-Strauss) ـ بأنها «مجموع أنظمة رمزية تقع في المرتبة الأولى فيها اللُّغة، وقواعد الزواج، والعلاقات الاقتصادية، والفنون، والعلوم، والدين. وتهدف كل هذه الأنظمة إلى التعبير عن بعض جوانب الواقع المادي والواقع الاجتماعي، بل وكذلك عن العلاقات التي توجد بين

---

(١٥) Alford A. Radcliffe-Brown, *Structure et Fonction dans la société primitive*, Le sens commun (Paris: Editions de Minuit, 1969), cité par: Perrineau Pascal, «Sur la Notion de culture en anthropologie,» *Revue Française de science politique*, vol. 25, no. 5 (1975), pp. 946-968.

(١٦) Edward Burnett Tylor, «Primitive Culture, 1871», cité par: Pascal, pp. 946-968.

هذين النمطين من الواقع، والتي توجد بين الأنظمة الرمزية في ما بينها»(١٧).

إذا أردنا أن نقابل بين اللُّغة والثقافة، من حيث هما نظامان يدخلان في كل مستويات الحياة البشرية، لرأينا أن الثقافة تسوس السلوك اليومي للفرد، كما تسوس اللُّغة كلامه اليومي. وإذا كان الأفراد الذين يخضعون لقواعد اللُّغة يغيرون فيها كلما استعملوها وفق حاجاتهم، ووفق تطور وسائل التواصل في ما بينهم، كذلك يطوّر الأفراد ثقافتهم مع مرور الزمن عبر عمليات التواصل التي يقومون بها في ما بينهم داخل المجموعة الواحدة. ويُعبّر ليفي ستراوس عن هذا الترابط بقوله: «من الجانب النظري، تبدو اللُّغة شرطًا أساسيًا لوجود الثقافة، لكون الثقافة تتمتع ببنية شبيهة ببنية اللُّغة. فكلاهما يقومان على تقابلات وارتباطات متبادلة، أي بكلمة أخرى، على علاقات منطقية»(١٨).

باختصار، يُجمِع علماء اللُّغة والاجتماع والأنثروبولوجيا على تحديد الثقافة بالعناصر الأربعة التالية:

● الثقافة غير فطرية، إنها لا تولد مع الإنسان، بل هو يكتسبها بعد ولادته ويقوم ببنائها طوال سِني حياته، مثلها في ذلك مثل اللُّغة.

● الثقافة عبارة عن مظاهر متعددة تكوِّن في مجموعها نِظامًا متكاملًا تتماسك داخله هذه المظاهر في ما بينها، ويكملّ بعضها بعضًا. وتكوِّن اللُّغة الأم الركيزة الأساس في هذا النظام.

● الثقافة مشتركة بين أفراد المجموعة الواحدة وتكوّن ميزتهم الخاصة، وهي بالتالي تختلف من مجموعة إلى أخرى، في نظامها، كما في مظاهرها.

● تمتاز الثقافة عن الهُوية بكونها لاواعية، تمامًا مثل اللُّغة التي تتشارك معها في خصائص متعددة.

أما موقع اللُّغة الأم من الثقافة، فإنه يمكن القول إنّها من أهم العناصر

---

(١٧) Claude Levi-Strauss, «Introduction à l'oeuvre de M. Mauss,» dans: Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie* (Paris: Presses Universitaires de France, 1966).

(١٨) Claude Levi-Strauss, *Anthropologie Structurale* (Paris: Plon, 1958), p. 78.

التي تُسهم في تكوين الثقافة[١٩]. فمن بين المهام التي تضطلع بها في المجتمعات البشرية مهمةُ «نقل التراث الثقافي»، ما «يخلّف تأثيرًا متبادلًا بين اللُّغة والثقافة، ويجعلهما مظهرين لمعرفة مشتركة»، كما يقول مونود بيكلان. ويؤكد علماء اللُّغة والمجتمع والأنثروبولوجيا حقيقة أن الثقافة واللُّغة تمثلان عند العديد من الشعوب الهُوية الأساس للجماعة البشرية[٢٠]. وعندما نتحدث في هذا المجال عن اللُّغة لا نعني بها اللسان (مثل العربية والصينية والفرنسية) فحسب، بل تشمل هذه الكلمة عناصر التواصل وأشكاله كلها، مثل الحركات والتضمينات والإيماءات، وقواعد استعمال المكان والمسافات بين الأفراد في عملية التواصل.

تُحدِّد الثقافة ـ بمعناها الجديد هذا ـ قواعد التواصل بين الأفراد ضمن الجماعة الواحدة. وعملية تبادل الكلام والأفكار بين شخصين أو أكثر لا تتم بطريقة عشوائية كما يُظنّ، بل تخضع لمعايير تحددها الأبعاد الثقافية للفرد، كما للجماعة، فيدخل فيها المستوى اللغوي، والمكانة الاجتماعية، والموقف الكلامي، ومكان الكلام. . . إلخ. إلى درجة يؤكد العلماء الأميركيون الذين وضعوا النظرية التي أطلقوا عليها اسم «التواصل الجديد»، أن كل عملية تواصل عبارة عن معزوفة تقوم بها «أوركسترا» من الأفراد، يعزف كل منهم انطلاقًا مما يُعرف من قواعد التواصل، و«يُدَوْزِن» ما يقوله وما يقوم به انطلاقًا من ردّات فعل الآخرين، ومن قدراته الثقافية. وهكذا، يتضمن النظام الثقافيّ لكل مجتمع من المجتمعات البشرية أنظمةً فرعية تُملي فيها على الفرد

---

(١٩) يقول كلود حجاج في كتابه **إنسان الكلام**: «إن الألسنة لا تعيد ابتداع العالم بتنظيمه وفق مقولاته المفهومية الخاصة بها وحسب. وهي لا تتطلّب حتى وجوده بجانب الخطاب الذي تتحدّث عنه. إنها تمثّله وتعيد تقديمه بالمعنى الحرفي للكلمة. فالكلام يمحو الزمان والمكان اللذين يحيل إليهما بإعفاء الأشياء من الظهور لمجرّد صوغها في كلمات». انظر: كلود حجاج، **إنسان الكلام: مساهمة لسانية في العلوم الإنسانية**، ترجمة رضوان ظاظا؛ مراجعة مصباح الصمد وبسام بركة، لسانيات ومعاجم (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٣)، ص ١٩٠.

(٢٠) لذلك، اهتمّت الأنظمة الدكتاتورية باللغة واستعملتها في سبيل ترسيخ أيديولوجيتها. ستالين، على سبيل المثال، منح اللغة واللسانيات اهتمامًا خاصًا، وكذلك من جاء بعده من الحكام السوفيات، لدرجة أن النظام السوفياتي وُصِف بأنه «حكم الكلام». انظر: المصدر نفسه، ص ٢٦٦.

كذلك، على نطاق الفنّ الروائي، انظر جورج أورويل الذي يصف في روايته ١٩٨٤، وبطريقة رائعة، إمكانية السيطرة باستعمال الكلام.

وسائل العزف داخل هذه الأوركسترا، أي إنها تحدد له طرق استعمال المكان ووسائل احترام الزمان وقواعد المشاركة مع «العازفين» الآخرين في مواقف التواصل البشري. ولا بدّ في النهاية من تأكيد أن الأنظمة الفرعية المتعلقة بالتواصل غير اللغوي لا تقلّ تعقيدًا عن النظام اللغوي.

سادسًا: الترجمة في لبنان نموذجًا عن الترجمة في العالم العربي

بعد أن ركّزنا على موقع اللُّغة عمومًا، واللُّغة الأم خصوصًا، في سيرورة المعرفة وبناء الهُوية وتحديد الثقافة، نصل إلى النقطة الأخيرة من بحثنا، وهي تقديم نبذة عن واقع الترجمة في لبنان في بداية هذا القرن، وذلك من أجل الوصول إلى توصيات ترتبط بمصير عملية الترجمة ومستقبلها في العالم العربي.

نقدم هنا دراسة عن واقع الترجمة في بيروت في بداية القرن الحادي والعشرين، بالاستناد إلى الإحصاءات والدراسات التي قام بها فريق من الباحثين، يتألف من زينة الطفيلي ونهوا سكافي، بإشراف هيثم قطب، عضو الهيئة الإدارية في «اتحاد المترجمين العرب»، وبسام بركة، أمين عام الاتحاد. وكان ذلك بناء على طلب من «اتحاد المترجمين العرب»، وبناء على قرار من الهيئة الإدارية فيه. وتناولت هذه الإحصاءات الكتب كلها التي تُرجمت من اللغات الأجنبية إلى اللُّغة العربية، ونُشرت في دور النشر أو مراكز الدراسات أو المنظمات المعنيّة بالترجمة، وذلك في العاصمة بيروت (لبنان)، وفي خلال السنوات العشر الأولى من القرن الحالي (٢٠٠٠ ـ ٢٠٠٩).

١ ـ الترجمة في لبنان: وقائع تاريخية

بعد الفتح الإسلامي وانتشار الدعوة الإسلامية في البلاد المحيطة بالجزيرة العربية، التي امتدت من الأندلس إلى مشارف الهند والصين، أصبحت لغة القرآن الكريم منذ بدايات القرن الثامن للميلاد لغة الحكم السياسي والتواصل اليومي، إضافة إلى كونها لغة الدين. فتُرجمت الدواوين إلى العربية في بلاد الشام وبلاد ما بين النهرين، وتخلّت الإدارات الرسمية عن اليونانيّة أو الفهلويّة لصالح اللُّغة الجديدة. إلا أن هناك لغات محليةً

أخرى، مثل السريانيّة، بقيت حية مُتداولة، وخصوصًا في ممارسة الشعائر والطقوس الدينيّة. لذا، وبفعل تجاور العربية مع اللغات المحلية الأخرى، شهدت المنطقة حركة انتقالٍ لسانيّ يمتاز بأمرين أساسيَّين: من جهةٍ، أضحت الترجمة من النشاطات الفكرية الأساسية في المجتمع الإسلامي الجديد، ومن جهةٍ أخرى، كانت الترجمة إلى اللُّغة العربية، وخصوصًا نقل الفلسفة والعلوم من اليونانية، تتمّ في معظمها عبر السريانية. إلا أنَّ حركة الترجمة هذه لم تقتصر على الفكر اليوناني وحده، بل تعدّته إلى الأعمال الرئيسة في اللُّغات المعروفة آنذاك، مثل الفهلوية والهندية.

من ناحية أخرى، كان لعامل التجارة والمبادلات الحضارية والثقافية دورٌ كبيرٌ في تطوير عملية الاحتكاك اللُّغوي بين الشعوب، فنُقلت إلى العربية المؤلفاتُ الفكرية والأعمالُ الأدبية، مثل الحكايات والأقاصيص وغيرها، وذلك عن الموروث التراثي عند اليونان والفرس، وكذلك في بلاد الصين والهند. وقد بدأت هذه الحركة فعليًا عندما صارت العربيّة اللُّغة الرسميّة في الإدارة، أي إبّان الحكم الأموي(٢١)، إلا أنها لم تصل إلى ذروتها إلا في العصر العباسي.

مما لا شك فيه أنَّ حركة الترجمة ازدادت قوّةً في العصر العباسيّ بسبب حاجة المسلمين إلى معرفة الأمم الأخرى، وبسبب تطلّعهم إلى التبحّر في العلوم التي لم تكن لديهم. وباختصار، نقول إن الترجمة في العصر العباسي مرّت بحقبتين، تمتد **أولاهما** من قيام الدولة العباسيّة إلى بداية عهد المأمون، وتشمل هذه الحقبة نشاطًا قويًا في ترجمة الطب والهندسة والفلك والطبيعيات. وهي عرفت ذروتها في أيام أبي جعفر المنصور وهارون الرشيد. أما الحقبة **الثانية**، فتبدأ في عهد الخليفة العباسي

(٢١) من المعروف أن الأمير الأموي خالد بن يزيد بن معاوية عندما أخفق في الوصول إلى سدّة الخلافة انصرف إلى العلم، وإلى الاهتمام بالترجمة، وفي ذلك يقول ابن النديم عنه: «وكان خالدًا يُسمّى حكيم آل مروان، وكان رجلًا فاضلًا وله مَيل ونشاط نحو العلوم. ولتحقيق هذه الرغبة أمر جماعةً من فلاسفة اليونان الذين كانوا يقيمون في مصر ويجيدون العربية. فأمرهم بترجمة العديد من الكتب من اللغة اليونانية والقبطية إلى العربية، وكانت هذه أولَ ترجمة في الإسلام من لغة إلى لغة». انظر: أبو الفرج محمد بن إسحق بن النديم، **الفهرست** (بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر، ١٩٩٧)، ص ٣٥٢.

السابع، المأمون الذي أنشأ «بيت الحكمة» في بغداد. وتمتد هذه الحقبة حتى نهاية فترة خلافته.

ثمّ توقفت حركة الترجمة إلى العربية عمليًا في عصور الانحطاط، وذلك بسبب توقف الاجتهاد اللغوي وانحسار العربية وانغلاقها في قوالب محنّطة. إلا أن النشاط الثقافي ـ بما فيه حركة الترجمة ـ عاد إلى الحياة عندما بدأت العربية تجدّد نفسها في القرن التاسع عشر الميلادي، في الفترة التي يُطلق عليها اسم «عصر النهضة».

إن من ينظر إلى تاريخ الفكر العربي وتطوّره، يرى أنّ حركاتٍ كبيرة من الترجمة واكبت انطلاقة الحضارة العربية الإسلامية، ابتداءً من العصر الأموي، وصولًا إلى عصر النهضة، ومرورًا بالعصر العباسي. ومن المعروف أن عصر النهضة في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين شهد حركة كبيرة من التلاقح بين العربية واللُّغات الأخرى، عن طريق تعلّم اللغات الأجنبية في المدارس الرسمية والخاصة والإرسالية، وعبر إرسال البعثات للدراسة في الجامعات الكُبرى في الدول الغربية، وكذلك عن طريق ترجمة الكتب الفرنسية والإنكليزية إلى العربية، وتعليمها في الدول العربية باللُّغة الأم. وكان لذلك دورٌ كبيرٌ في حثّ الفكر العربي على متابعة التطور الهائل والسريع الذي عرفته قوالب المعرفة والتكنولوجيا في العالم المعاصر، وعلى الاستفادة من آخر الإنتاجات المعرفية، كما كان مقدّرًا له أن يضطلع بدورٍ كبيرٍ في تطوير المنظومات الفكرية والثقافية في العالم العربي الحديث. وكان لبنان ـ مع مصر آنذاك ـ من أهم المحطات العربية التي أسهمت في إرساء قواعد النقل إلى العربية، كما في وضع المعاجم اللغوية العربية والمتعددة اللُّغات. ولكي نعي هذا الدور، يكفي أن نذكر إسهامات كثيرة قام بها رجال معرفون مثل: أحمد فارس الشدياق، وإبراهيم اليازجي، وسليمان البستاني، وبطرس البستاني، وغيرهم كثُر... ومن الممكن أن نلخّص السمات الأساسية لحركة الترجمة في هذه الحقبة في جوانب أربعة:

ـ جعلت الترجمةُ العالم العربي يتعرف إلى ما يُحرّك العالم الغربي من تيارات فكرية معاصرة، وكذلك إلى الفنون الأدبية الجديدة مثل الرواية والمسرح.

ـ ساهمت الترجمة في تطوير مفردات اللُّغة العربية وتحديثها، وذلك عبر وضع المصطلحات الجديدة للمفاهيم الطارئة حديثًا على الفكر العربي.

ـ دفعت الترجمة العديد من العلماء والأدباء واللغويين إلى الانكباب على دراسة اللُّغة العربية وتحليل تراكيبها انطلاقًا مما عرفوه عن اللغات الأجنبية، وكذلك من أجل تطويع لغتهم الأم في التعبير عن رؤيتهم الجديدة للعالم المُعاصر.

ـ أدّت الترجمة بالمفكرين واللُّغويين العرب إلى وضع الموسوعات والمعاجم والقواميس باللُّغة العربية، إن على صعيد شرح المفاهيم والمعارف الحديثة (الموسوعات)، أم على صعيد تقعيد اللُّغة العربية وتطوير معاجمها التراثية (معاجم اللُّغة العربية)، وهي دفعتهم كذلك إلى وضع المعاجم ثنائية اللُّغة التي تُساعد المترجم في نقل النصوص من اللغات الأجنبية إلى العربية، وبالعكس.

٢ ـ الترجمة في بيروت في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين

منذ سنتين تقريبًا كلّفت الهيئة الإدارية في اتحاد المترجمين العرب ـ كما أشرنا سابقًا ـ فريقًا من الباحثين، يتكوّن من أمين عام الاتحاد، وهيثم قطب وزينة الطفيلي ونهوا سكافي بإجراء إحصاء حول الكتب المُترجمة في دور النشر ومراكز الترجمة العاملة في بيروت، وذلك خلال السنوات العشر الأولى من هذا القرن، أي بين عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠٩. وتناول هذا الإحصاء منشورات أكثر من ثلاث وثلاثين دارًا للنشر، تُعنى بالكتب المترجمة، وكانت النتيجة أنَّ مجمل ما نُشر من كتب مترجمة فيها يتعدى ثلاثة آلاف كتاب مترجم. وتناولت الإحصاءات كل ما يتعلق بالكتاب في لغته الأصلية، وفي اللُّغة العربية، فوُضعت بيانات حاسوبية تتناول الأمور التالية: المؤلف، المترجم، دار النشر، سنة النشر، عدد الصفحات، الموضوع، فرع الموضوع. . . واعتُمِد نظام «ديوي العشري»، بعناوينه العشر الكبرى في تصنيف وحوسبة المعلومات المتعلقة بكل كتاب.

شملت الدراسة التي قام بها الفريق المذكور الدور والمراكز التالية، وكلها تعمل ضمن حدود ما يُسمى بيروت الكبرى: الدار العربية للعلوم

ناشرون، مكتبة لبنان ناشرون، أكاديميا انترناشيونال ش.م.ل.، دار العلم للملايين، دار الهلال والبحار، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع «مجد»، دار المجاني، دار عويدات للنشر والطباعة، دار المؤلف، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، المنظمة العربية للترجمة، المدى للثقافة والنشر والتوزيع، شركة دار الفراشة، مركز باحث للدراسات، دار الساقي، المركز الثقافي العربي، مكتبة إسطفان، ورشة الموارد العربية، دار الخيال، دار الآداب، المكتبة الشرقية، دار الجيل، دار النهار للنشر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، دار الفكر اللبناني، دار الجديد، دار الحدائق، دار الكتاب اللبناني، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، مؤسسة نوفل.

قام الفريق بإدخال البيانات المُتعلّقة بكل كتاب مترجم في استمارة تشمل المعلومات الخاصة بالكتاب المترجم إلى العربية، وكذلك المعلومات الخاصة بالكتاب الأصلي المُترجم. فقُسّمت الاستمارة المخصصة لكل كتاب إلى قسمين: القسم **الأول** يتعلق بالكتاب المترجم كما نُشر بالعربية؛ والقسم **الثاني** بالكتاب الأصلي في لغته الأولى. وشملت المعلومات الخاصة بالكتاب المترجم إلى العربية الأمور التالية: عنوان الكتاب المترجم بالعربية، الموضوع، فرع الموضوع، المترجم أو المترجمون، المُراجع أو المراجعون، اللّغة المترجم منها، اللّغة الأصل، دار النشر، مكان النشر، سنة النشر، السلسة، عدد الصفحات، الرقم الدولي الموحّد للكتاب (ردمك) (ISBN International Standard Book Number). أمّا تلك الخاصة بالكتاب الأصلي، فحوت العنوان الأجنبي، المؤلِّف أو المؤلفون، الناشر الأجنبي، مكان النشر، سنة النشر، السلسة، الملاحظات (إذا وُجدت).

اعتمد الباحثون نظام ديوي العشري، وهو من أوسع نظم تصنيف المكتبات استخدامًا في العالم، إذ يُستعمَل في أكثر من مئة وخمسة وثلاثين بلدًا، وتُرجم إلى أكثر من ثلاثين لغة لتصنيف المعارف. ويقوم هذا النظام على تقسيم المعرفة البشرية إلى عشرة أقسام رئيسة، ويتفرّع كل واحد من الأقسام الرئيسة إلى عشرة شُعَب تمثل التفريعات، وتتفرّع كل شعبة بدورها إلى عشرة فروع بحسب طبيعة الموضوع.

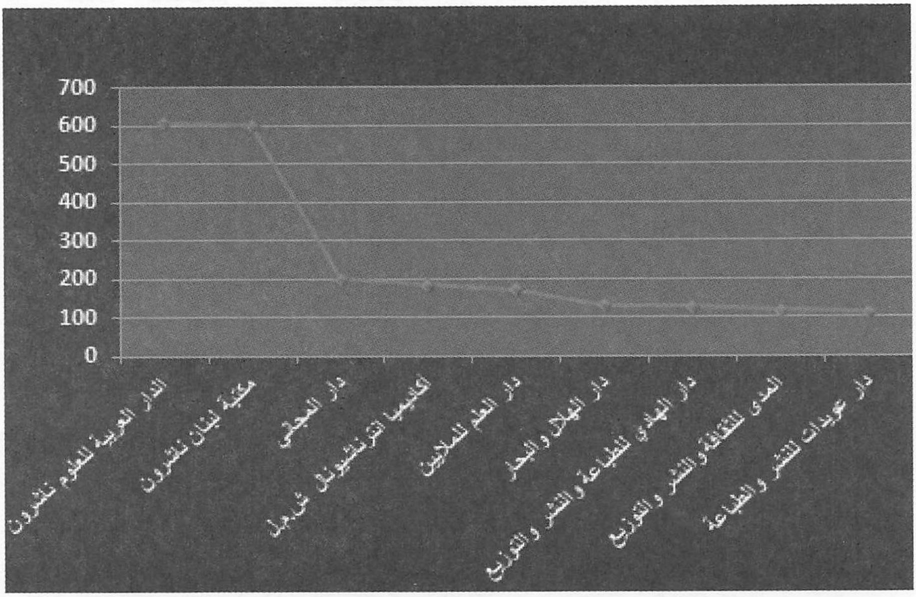
وفي ما يلي بعضٌ من نتائج هذه الدراسة.

أ ـ دور النشر

تُبين الشريحة التالية ترتيبًا لدور النشر التي تُعنى بالترجمة وفقًا لعدد الكتب المترجمة التي نشرتها:

الشكل الرقم (١ ـ ١)

عدد الكتب المترجمة إلى العربية في دور النشر اللبنانية في الفترة ٢٠٠٠ ـ ٢٠٠٩

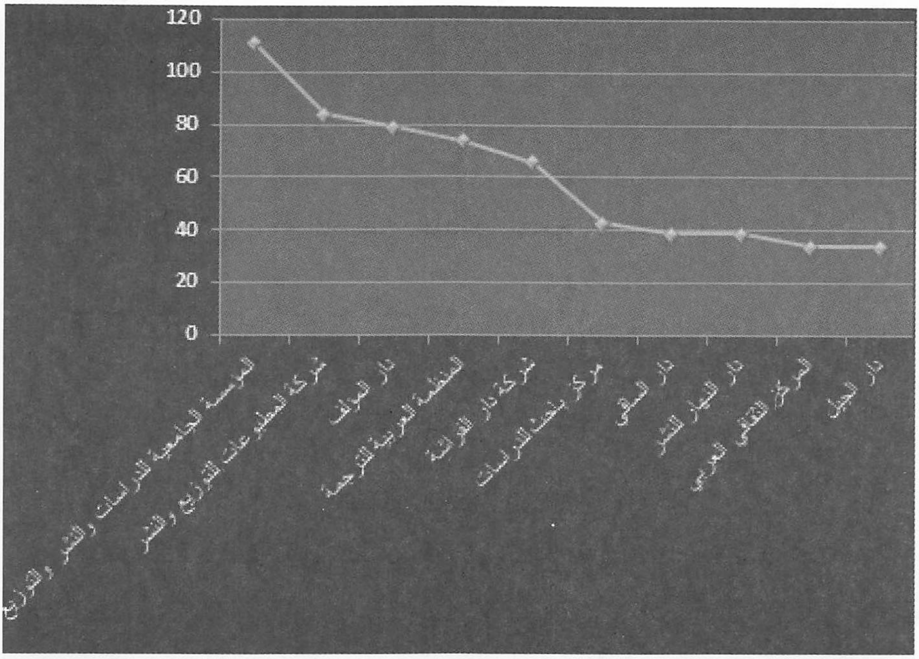


تبرز هذه الشريحة أنّ الدار العربية للعلوم تحتلّ الصدارة في ترجمة الكتب إلى اللُّغة العربية، تليها مكتبة لبنان ناشرون في المرتبة الثانية، ومن ثمّ تأتي دار المجاني في المرتبة الثالثة. وتُراوح مجموع الكتب المترجمة في المراتب الثلاث الأولى بين مئتي كتاب وسبعمئة كتاب. أما الدور الأخرى المبيّنة في هذه الشريحة، مثل أكاديميا إنترناشيونال ش.م.ل، ودار العلم للملايين، دار الهلال والبحار، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، المدى للثقافة والنشر والتوزيع، دار عويدات للنشر والطباعة، فيراوح عدد إصداراتها بين مئة ومئتي كتاب.

أما الشريحة التالية، فتبين عدد الكتب المنشورة في الدور الأخرى، وهي بالطبع أقل بكثير من سابقاتها:

الشكل الرقم (١ ـ ٢)

عدد الكتب المنشورة في الدور الأخرى



تُبيّن هذه الشريحة الدور التي تترجم إلى العربية، والتي يراوح مجموع إنتاجها بين العشرين كتابًا والمئة وعشرين كتابًا. وهي على التوالي: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع «مجد»، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، دار المؤلف، المنظمة العربية للترجمة، شركة دار الفراشة، مركز باحث للدراسات، دار الساقي، دار النهار للنشر، المركز الثقافي العربي، دار الجيل.

نتساءل هنا عن السبب في هذا التفاوت الكبير بين دور النشر هذه من حيث عدد الكتب المترجمة. وهذا الفارق لا يمكن تعليله بعراقة بعض الدور في البُعد الزمني فحسب، أو برأسمالها الذي يفوق في حجمه رأسمال الدور الأخرى. بل هناك عامل آخر يجب أن نأخذه بالحسبان وهو دخول، أو عدم

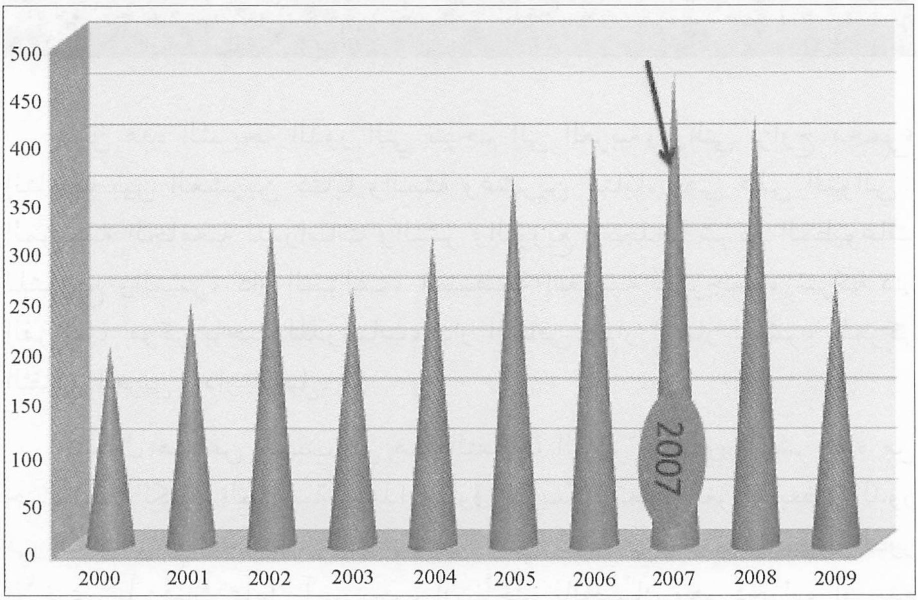
دخول، الترجمة في أساس سياسة النشر فيها. كذلك، لا بد من لفت الانتباه إلى أنَّ العدد لا يعكس بالضرورة النوعية، إذ بات من المعروف مثلاً أن «المنظمة العربية للترجمة» التي جاءت في عداد المؤسسات التي لا تنشر نسبيًا عددًا كبيرًا من الكتب المترجمة (كما تبيّنه الشريحتان السابقتان) تُقدّم أفضل نتاج في هذا المجال، وحصدت في السنوات الأخيرة الجوائز المُعلنة كلها في معظم الدول العربية، فهي أو كتبها المنشورة نالت «جائزة خادم الحرمين الشريفين عبد الله بن عبد العزيز العالميّة للترجمة» (٢٠١١)، ولمرتين «جائزة الشيخ زايد للكتاب المترجم» (٢٠٠٧ و٢٠٠٩)، ولمرَّتين «جائزة خادم الحرمين الشريفين عبد الله بن عبد العزيز للترجمة في العلوم الإنسانية» (٢٠٠٨)، و«جائزة ابن خلدون/ سنغور» (٢٠١٠).

ب ـ تطور نشر الكتاب المترجم

ننتقل هنا إلى تطور نشر الكتب المُترجمة في بيروت خلال هذه الفترة، سنة بعد سنة، وتظهر على الشكل التالي:

الشكل الرقم (١ ـ ٣)

عدد الكتب المترجمة إلى العربية في بيروت في الفترة ٢٠٠٠ ـ ٢٠٠٩



بناء على هذه الشريحة، نُلاحظ أن الترجمة إلى العربية تطوّرت في خلال السنوات العشر الأخيرة، وأخذت تتصاعد إلى أن وصلت إلى الذروة في عام ٢٠٠٧، ومن ثمّ عادت إلى الانخفاض في عام ٢٠٠٨ وأوائل عام ٢٠٠٩.

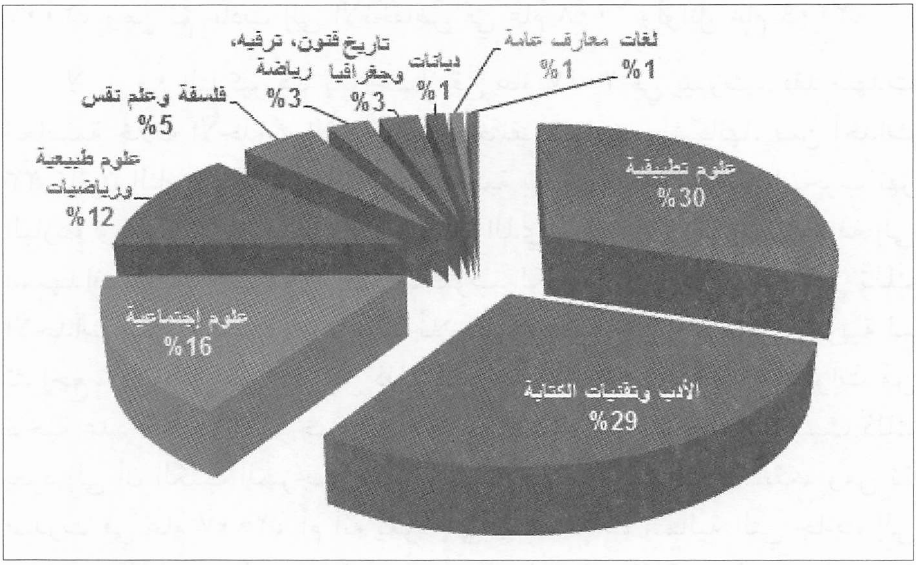
لا بد من التذكير هنا بما حصل في عام ٢٠٠٧ في بيروت، فقد شهدت العاصمة خلاله الأحداث الأمنية على مختلف أنواعها وأشكالها. فمن أحداث ٢٣ كانون الثاني/ يناير، إلى أحداث جامعة بيروت العربية، مرورًا بحرب نهر البارد، وصولًا إلى مسلسل الاغتيالات الذي تواصل هذا العام، إضافة إلى استهداف قوات اليونيفيل في الجنوب. لكن، على الرغم من كل تلك الأحداث التي حصلت فيه، فإننا نُلاحظ أن حركة الترجمة إلى العربية لم تتراجع، بل على العكس من ذلك كان عام ٢٠٠٧ من أفضل السنوات من ناحية عدد الكتب المترجمة إلى العربية. نتساءل هنا ما إذا كان سبب ذلك يعود إلى أن الكتب المترجمة قد بدأ العمل بها في السنوات السابقة، ومن ثمّ صدرت في عام ٢٠٠٧، أم أنه يعود إلى المساعدات المالية التي جاءت إلى لبنان بعد الأحداث التي حصلت، أم أن نشاط الترجمة لا يرتبط حصرًا بمدينة بيروت، أو بلبنان، وإنما هو مُوجّه إلى كامل الدول العربية، ما يدفع إلى التفكير بأن الكتاب المطبوع في لبنان لا يتوجّه أساسًا إلى اللبنانيين، بل إلى العالم العربي بمجمله، وهو وبالتالي لا يتأثر بالأوضاع المحلية في لبنان.

ج ـ مواضيع الكتب المترجمة

تُبيّن الشريحة التالية ميادين المعرفة التي تنتمي إليها مواضيع الكتب المُترجمة.

تشير هذه الشريحة إلى أنّ أهم المواضيع التي اهتم بترجمتها اللبنانيون هي العلوم التطبيقية بنسبة ٣٠ في المئة. وهذا ما يُبيّن أنّ العاصمة بيروت تواكب تقدّم العلوم وتطوّر المعارف في العصر الحاضر. وهناك بنسبة تعادلها تقريبًا موضوع الأدب وتقنيات الكتابة، بنسبة ٢٩ في المئة. ويحتل المرتبة الثالثة موضوع العلوم الاجتماعية، بنسبة ١٦ في المئة. أمّا المواضيع الأخرى، فتراوح نسبها بين الواحد والـ ١٢ في المئة، وهي العلوم الطبيعية والرياضيات والفلسفة وعلم النفس والتاريخ والجغرافيا والديانات والمعارف العامة واللغات.

الشكل الرقم (١ ـ ٤)
عدد الكتب المترجمة إلى العربية بناء على الموضوعات



خُلاصة وتقويم

في نهاية هذا البحث، سنحاول أن نستخلص من كل ما قدّمنا العناصر الأساسية التي تسمح لنا بتقويم دور الترجمة العربية في تسهيل الحصول على المعلومات وبناء المعرفة، وكذلك من أجل وضع الترجمة في الحدود والإمكانات التي تخصها.

١ ـ من المعلومة إلى الهُوية الثقافية

هنالك مستويات عدة لوعي الواقع وتحويله إلى مفاهيم ذهنية، وهي تتضمن في نظرنا الجوانب التالية: المعلومة، والمعرفة، والثقافة (الاجتماعية)، والهُوية (الفردية والاجتماعية).

أ ـ **المعلومة**: في القديم، كان امتلاك معلومات يعني امتلاك سلطة كبيرة. وكان الإنسان يقوم بأسفار تدوم لأسابيع أو أشهر، على ظهر جمل أو في عربة، للحصول على معلومة، أو قراءة مخطوطة، أو الحصول على جوابٍ لتساؤلٍ ما. أما اليوم، فتغيّرت الحال مع التخزين المعلوماتي،

وموَلّدات البحث وشبكات الإنترنت، حيث أصبحت المعلومة متوافرة ومُتاحة للجميع، ولم يعد امتلاك المعلومة أو حفظها ميزة أو حكرًا لأي شخص من الأشخاص.

ب ـ **المعرفة**: وبالتالي، على المعلومات، في أيامنا هذه، أن تتحوّل إلى معرفةٍ وعلم. وهذا الأمر يفترض وجود نظام يرتّب هذه المعلومات من الداخل وفي تداولها بين الناس، بمعنى أن المعرِفة يجب أن تكون مشتركةً بين أفراد المجموعة الواحدة، وأن تكوّن تيارًا فكريًا أو مدرسةً علمية(٢٢).

ج ـ **الثقافة والهُوية**: وهذه المعرفة، عندما تدخل وعي الأفراد و/أو لا وعيهم، وتندمج في سلوكهم، تُصبح نمط حياة، وتتحوّل إلى رؤية خاصة للعالم. وهي بالتالي تؤثر بالتقاليد، وتشارك في بناء الثقافة. أما الهُوية، فيقوم الفرد بالتعرّف إليها وتأكيدها وبنائها في حركة ذهاب وإياب متواصلين. بين ذاتِيَّته والثقافة التي ينتمي إليها. وإذا كانت عملية استعمال الخطاب اللغوي في التواصل تقوم بترسيخ هذه الهُوية بأبعادها ومستوياتها المختلفة، كما قلنا، فإنه عند القيام بعملية الترجمة، لا يقوم المترجم بنقل المعلومات، بل يحاول أن يؤدي في اللُغة الثانية كاملَ ما يحمله الخطاب في اللُغة الأولى، أي إنه ينقل عملية التواصل بما فيها من تركيزٍ على الهُوية، الفردية منها والاجتماعية والثقافية.

---

(٢٢) لقد وعى فلاسفة الأنوار الفرنسيون في القرن الثامن عشر أن المعرفة ترتبط ارتباطًا وثيقًا باللغة، كما أنهم أكّدوا ضرورة أن يجمع مجتمعهم المعلومات المتوافرة كلّها في أي لغة كانت، وذلك من أجل تنظيمها في معارف تُسهِم في تطوير التيارات الفكرية والأدبية عندهم. يقول دالمبير (D'Alembert)، في مقالة بعنوان «التبحُّر» (Érudition)، صدَرت في «الموسوعة» *Encyclopédie*: «إنّ مكتبة الملك مليئة بالمخطوطات العربية التي إن تُرجِمَت ستضع أمامنا معارف لا محدودة ولا مثيل لها. وكذلك الأمر بالنسبة إلى المخطوطات باللغة الصينية. يا لها من مادّةٍ عظيمة من الاكتشافات المفيدة لآدابنا. قد يقول قائلٌ إنَّ دراسة هذه اللغات تحتاج لوحدها إلى عالِم بكامل حياته، فهو بعد أن يقضي سنوات في دراستها لن يتبقى أمامه الكثيرُ من الوقت ليحصل من قراءته لهذه المخطوطات على الفائدة المرجوّة. صحيحٌ أنه في الحالة التي يوجد فيها أدبنا اليوم، لا بدّ من أنّ ندرة ما لدينا من دراسة اللغات الشرقية تجعل هذه الدراسة طويلة الأمد، والعلماء الأوائل الذين سيهتمون بها قد يصرفون فيها حياتهم كلها. لكنَّ عملهم سيكون ذا نفع لمن بعدهم. فالمعاجم والنحو والترجمات ستكثر وتتحسن شيئًا فشيئًا، وستزداد سهولة التبحّر في هذه اللغات مع مرور الزمن. فعلماؤنا الأوائل قد سخَّروا حياتهم كلَّها تقريبًا لدراسة اللغة الإغريقية، وهي اليوم تحتاج إلى مجرّد بضع سنوات». انظر: *Encyclopédie V ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1755), pp. 916-917.

٢ ـ في ما وراء الترجمة

لكي نُقوّم دور الترجمة ونحدد مكانتها في السلسلة التي تمتد من المعرفة إلى الهُوية داخل المجتمع الواحد، نعود إلى تاريخ ترجمات الكتب في التراث العربي، وما جرى بعد نشرها في تلك الحقبات السالفة، وذلك لنستقي منه مثالًا يدل على السيرورة التي اندرجت فيها الترجمة، وعلى العوامل التي كان لها الفضل الأكبر في دفع الأعمال المترجمة إلى أن تؤدي دورها الفاعل في بناء المعرفة وتطويرها. ذكرنا سريعًا في بداية هذا البحث أن حركة الترجمة كانت نشيطة وقوية خلال حقبات كثيرة من التاريخ العربي الإسلامي، وخصوصًا أيام الخلفاء العباسيين، حين بلغت ذروتها مع تأسيس «بيت الحكمة» على يد الخليفة المأمون. الواقع أن هذه الحركة أدّت إلى التقدم الهائل والمعروف الذي شهدته المعارف العربية الإسلامية في مختلف ميادينها، من الفلسفة إلى الطب والحساب، مرورًا بالموسيقى والفلك. إلا أننا عندما نتكلّم عن التراث الفلسفي والفكري عند العرب لا نذكر الكتب الأجنبية التي نُقلت إلى العربية في ذلك العصر بقدر ما نذكر المؤلفات الضخمة التي وضعها الفلاسفة الكبار، مثل ابن سينا والفارابي والكندي وابن رشد، وغيرهم كثير. ذلك أن ما يرفع الفكر إلى أعلى المستويات ليس المترجمون، ولا الأعمال التي يترجمونها، بل الفلاسفة والمفكرون والباحثون الذين يحملون هذه الترجمات ويتبنّونها ويحوّلونها بشروحاتهم ونقدهم إلى مستوى العمل الثقافي العام. ونسوق على سبيل المثال بعض ما حدث مع ابن رشد.

كان الخليفة الموحدي أبو يعقوب يوسف (١١٦٠ ـ ١١٩٩م) مُحبًّا للعلم، واسع الاطلاع، شغوفًا بقراءة كتب الأدب والعلم والفلسفة. يُحكى أنه أتى بترجمات أرسطو وقرأها فلم يفقه منها الكثير. فسأل عمن بإمكانه أن يشرحها له. فنصحه ابن طفيل باللجوء إلى الفيلسوف ابن رشد. هكذا، قُيّض لفيلسوف قرطبة أن يعمل في كنف الخليفة الموحدي، فقضى فترة طويلة من حياته يدرس ويحلل ويكتب بناءً على طلب صاحب السلطة الذي أغدق عليه كثيرًا من المال، وجعله يتبوّأ أعلى المناصب الرسمية. خلال هذه الحقبة، أقدم ابن رشد على شرح أعمال أرسطو المُترجمة، وعمل على تفسير مضامينها، والردّ على من توسّع في قراءة هذه الترجمات من المفكرين والفلاسفة العرب (مثل ابن سينا والفارابي). إلا أنه لم يكتف بالتعمق في الفلسفة اليونانية، بل

انكب على دراسة الطب والحساب والفلك وغيرها من العلوم المترجمة والمعروفة آنذاك. بذلك ازدادت شهرة هذا الفيلسوف وأصبحت أعماله الفلسفية والعلمية التطبيقية تُدرَّس في أرقى جامعات أوروبا والعالم منذ ذلك التاريخ وحتى يومنا هذا. لم يُعرف ابن رشد بصفته قارئًا بسيطًا لكتب أرسطو المترجمة، بل لأنه استوعب مضامين هذه الكتب، وانطلق منها في سبيل تكوين منظومته الفكرية الخاصة به التي تُخضِع كل الفكر السابق له، الإسلامي منه واليوناني، لمنطق العقل، أي من أجل تدبّر الواقع المُعاش.

يشهد هذا المثال الحي من تراثنا العربي الإسلامي (كما يشهد ما نجده من ومضات أرسطو في شعر المتنبي) أنّ الترجمة ليست سوى حلقة في سلسلة تبدأ بتحصيل المعرفة في اللُّغة الأم، وتنتهي بالانتماء إلى الثقافة، مرورًا ببناء المنظومة الفكرية وتمتين الانتماء إلى الهُوية، الفردية منها والاجتماعية. وإذا كان علينا أن نستخلص العِبَر من هذا المثال فإننا نرى فيه أمورًا عدة أهمها:

ـ لا يمكن للترجمة أن تكون بمفردها العامل الوحيد في تطوير الفكر وبناء الهُوية. إنما هي عامل من عوامل التطوير والتقدم في مجال الفكر والمعرفة، أي إنها يمكن أن تكون بمنزلة انطلاقة لوضع لبنة من لبنات البناء الفكري والثقافي في المجتمع الذي يتلقّاها.

ـ لا تحمل الترجمة أبناء اللُّغة التي يُترجَم إليها بحيث تدفعهم إلى العمل والدخول في ركاب التطور الفكري، بل على العكس من ذلك، أبناء هذه اللُّغة هم الذين يحملون ما يُترجَم إلى لغتهم ويستوعبونه ويتمثّلونه. بذلك يُكتب لهم التقدم في العلم والتطور في الفكر.

ـ بالتالي، لا بد من أن يحمل أبناءُ اللُّغة الهدف الفكرَ المنقول بواسطة الترجمة، نقول يحملونه بمعنى أن يتدبّروا مضامينه ينقدوها ويُخضعوها للبحث والتفسير حتى تدخل في سياق منظومتهم الفكرية، ما يجعلها تتلاءم مع إطارهم الثقافي، وتتلاحم مع شبكة الأفكار الراسخة في سياق التيارات الاجتماعية والفلسفية والحضارية المعاصرة لعمليات الترجمة التي يتلقونها.

ـ لا بد من أن يتدخّل رجال السلطة في تفعيل عملية ما بعد الترجمة. من الممكن أن نتخيل أنه لولا الخليفة أبا يعقوب يوسف لما اتجه ابن رشد إلى شرح أرسطو، أو لما كان لديه ما يكفي من الوقت والمال لفعل ذلك.

ونشير هنا إلى أن لبنان مقصِّرٌ في هذا المجال، فالإحصاءات التي قدّمناها في بداية هذا البحث تدل على أن الدولة في لبنان غائبة تمامًا تقريبًا عن الإنتاج الترجمي في البلد. أما في البلدان العربية الأخرى، فإن الحكومات بدأت تعي أهمية الترجمة ودورها في التطور الثقافي للأمة، فمنها ما يخصص دوائر حكومية لذلك (مثل سورية)، ومنها ما يؤسس المراكز المتخصصة بالترجمة (مثل مصر وتونس)، ومنها ما يُقدّم الجوائز السخية إلى المترجمين الجيدين، أو يخصّص ميزانيات كبيرة لترجمة الكتب العلمية الأساسية (مثل السعودية وقطر والكويت والإمارات).

مراجع إضافيّة

باري، بريان. **الثقافة والمساواة: نقد مساواتي للتعددية الثقافية**. ترجمة كمال مصري. الكويت: المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، ٢٠١١. (عالم المعرفة؛ ٣٨٢ و٣٨٣)

بركة، بسام. «الحدث الاجتماعي وذاكرة الشعوب.» **الفكر العربي**: العدد ٨٠، ١٩٩٥.

شتراوس، كلود ليفي. **مقالات في الأناسة**. ترجمة حسن قبيسي. بيروت: دار التنوير، ١٩٨٣.

الطبال بركة، فاطمة. **النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون**. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٩٣.

عرار، مهدي أسعد. **مباحثات لسانية في ظواهر قرآنية**. بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٨.

كالفي، لويس جان. **حرب اللغات والسياسات اللغوية**. ترجمة حسن حمزة؛ مراجعة سلام بزي ـ حمزة. بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٨. (لسانيات ومعاجم)

لوسيركل، جان جاك. **عنف اللُّغة**. ترجمة محمد بدوي؛ مراجعة سعد مصلوح. بيروت: المنظمة العربية للترجمة والمعهد العالي العربي للترجمة، ٢٠٠٥. (لسانيات ومعاجم)

Mucchielli, Alex, *L'Identité*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986. (Que Sais-Je?)

الفصل الثاني

إشكالية الهُوية وثُنائيّة اللُّغة والترجمة في السياق العربي المُعاصِر

فايز الصُيّاغ

تتمحور هذه الدراسة حول إشكالية الهُوية والترجمة واللُّغة في الواقع العربي الراهن. وتنطلقُ من مُسلّمة أساس مفادها أن الهُوية، ببُعديها الفردي والجمعي، لا يُمكن ـ بل لا يصحُّ بأي حال من الأحوال ـ إنتاجها أو استنساخها بقضّها وقضيضها عبر الأجيال والحُقَب التاريخية.

يمثلُ التفاعل والتثاقف الحضاري، سواء منه الطوعي المتبادل أم القسري، والمباشر وغير المباشر، عاملًا فاعلًا وحيويًا في تشكيل الهُوية الجماعية للشعوب بوصفها نتاجًا لصيرورةٍ تراكميةٍ تاريخية تنفي عن مفهوم «الهُوية» صفة التأبّد والثبات والديمومة والسكون. وتفترضُ هذه الدراسة أن لصيرورات التفاعل والتبادل الثقافي عمومًا، بما فيها التثاقف، منافِذَ ومدخلات وقنوات ووسائط ومخرجات عديدة. تراوح تلك الوسائط بين الاطلاع المباشر عن طريق التزاور والملتقيات والبعثات التعليمية والهجرات والهيمنة الاستعمارية. وفي هذا الإطار كانت الترجمة ـ وستظل ـ إحدى الأدوات المؤثّرة في عملية التثاقف عبر مراحل التاريخ العربي الإسلامي، منذ عصر المأمون ودار الحكمة قبل نحو ألف عام، وحتى أواسط القرن التاسع عشر، حين صدر **تخليص الإبريز إلى تلخيص باريز**، وأنشأ رفاعة الطهطاوي «مدرسة الألسُن» بعد عودته إلى مصر.

تعاظمت أهمية الدور الذي تؤدّيه الترجمة في الاكتساب المعرفي، حتى في المرحلة ما بعد الكولونيالية، ومع انتشار التعليم الأساسي والجامعي لتلبية ضرورات بناء الدولة وإقامة وتطوير المنشآت والأجهزة والهيئات الحكومية العامة.

في غمرة عملية التثاقُف، أو بالأحرى الاكتساب المعرفي، برزت الهواجس والمخاوف في الثقافات العربية الإسلامية المستقبِلَة أو المستهدَفة، حول ما يُمكن أن يتركه الانكشاف في ثقافات «الآخر» من آثار في الهُوية الوطنية. ومن خلال عرض عدد من المشاهد والشهادات والمشروعات المطروحة على الصعيدين الوطني والقومي، ستستقرئُ هذه الدراسة ردودَ الفعل التي كانت ـ وما زالت على نحو متزايد ـ تراوحُ بين الانغلاق الرافض أحيانًا، والتكيّف الانتقائي في أحيان أخرى، والقبول والتبنّي لثقافات «الآخر» في أحيان قليلة. وفي هذه الناحية، تتنوّع المواقف خلال المراحل الأخيرة من التاريخ الثقافي والسياسي العربي المعاصر من قضية الترجمة ومضمونها ومراميها، وتتباين درجة الغيرة والحرص على اللُّغة العربية بوصفها من المقوّمات الأساسية للهوية الثقافية، والوطنية، والقومية ـ وحتى الدينية.

تقدمُ هذه الدراسة عرضًا تحليليًا مُقارنًا لما آلت ـ أو قد تؤول إليه ـ ثلاثُ مقاربات برزت في الساحة العربية منذ بدايات عصر النهضة حتى مطالع القرن الحادي والعشرين، تجاه القضايا المتصلة بالهُوية الثقافية والقومية عمومًا، والتفاعل الحضاري العربي ـ الغربي على وجه الخصوص.

أولًا: نحن والآخر... بين الرفض والقبول

«الباب الأول في ما يظهر لي من أسباب ارتحالنا إلى هذه البلاد التي هي دارُ كفرٍ وعناد، وبعيدة عنا غاية الابتعاد، وكثيرة المصاريف لشدة غلو الأسعار فيها غاية الاشتداد».

بهذه العبارة يستهلُّ صاحب **تخليص الإبريز**...[1] كتابه الشهير الذي

---

(١) رفاعة بدوي رافع الطهطاوي، **تخليص الإبريز إلى تلخيص باريز، أو «الديوان النفيس بإيوان باريس»** (نُشِرَ أصلًا عام ١٨٣٤) (بيروت: دار ابن زيدون، ٢٠٠٤).

وضعه بعد عودته من فرنسا في عام ١٨٣١، حيث قضى خمس سنوات إمامًا وواعظًا أزهريًا لبعثةٍ من أربعين طالبًا، أرسلهم محمد علي لدراسة العلوم والهندسة. ولم يفُتْ الطهطاوي في كلمة تمهيدية صدّر بها هذا السِّفر الريادي، أن يسأل الله: «أن يلقى الكتاب قبولًا لدى صاحب السعادة، وولي النِعَم، مصدر الفضل والكرم، وأن يوقظَ من نومِ الغفلة أممَ الإسلام من عرب وعجم، إنه سميعٌ مجيبٌ، وقاصده لا يخيب». (ص ٩)

ربما تُمثّلُ هذه العبارات الموجزة جانبًا من المفارقة التي واجهها إمامُ المتنوّرين النهضويين العرب بلا منازعٍ، حالما وطئت قدماه شاطئ مرسيليا في عام ١٨٢٦ في طريقه إلى باريس. فكيف لما اختبره وعاشه في دار كفر وعناد أن يكون ذا نفعٍ وغناء لِما أسماهم «أمم الإسلام من عربٍ وعجم؟».

قد نجدُ الإجابة عن هذا التساؤل في عشرات المواضع من **تخليص الابريز**. فبعد أن يجمع بين مدح هذه المدينة وذمّها بهذه الأبيات:

أيــوجــد مــثــل بــاريــس ديــارٌ
شـمـوسُ الـعـلـم فـيـهـا لا تـغـيـبُ
ولـيـل الـكـفـر لـيـس لـه صـبـاحٌ
أمــا هــذا وحــقّــكُــمُ عــجــيــبُ؟

مع أن لأهل باريس «حشوات ضلال مخالفة لسائر الكتب السماوية»، يُلاحظ الطهطاوي أن «الفرنساوية مستوون في الأحكام على اختلافهم في العظم والشرف والغنى [...] وقد ضمنت الشريعة لكل إنسان التمتع بحريته الشخصية، حتى لا يمكنُ القبض على إنسانٍ إلا في الصور المذكورة في كتب الأحكام [...] والذي يظهر لمن تأمّل في أحوال العلوم والفنون الأدبية والصناعة في هذا العصر في مدينة باريس، أن المعارف البشرية قد انتشرت وبلغت أوجها بهذه المدينة، وأنه لا يوجد من يضاهي حكماء باريس، بل ولا في الحكماء المتقدمين».

بيد أن المراقب سيجد طرفًا من الإجابة الحقيقية عما قدّمته «دار الكفر» آنذاك إلى «أمم الإسلام» في سيرة الطهطاوي العملية في أثناء إقامته في فرنسا وبعد عودته إلى مصر، إذ إضافة إلى اشتغاله بالترجمة في مدرسة

الطب في القاهرة، عمل على تطوير مناهج الدراسة في العلوم الطبيعية، باللُّغة العربية، وترجم جانبًا من متون الفلسفة والتاريخ الغربي والنصوص العلمية الأوروبية، كما أنشأ وتولّى إدارة مدرسة الترجمة التي أصبحت في ما بعد «مدرسة الألسُن»، وافتتح فيها أقسامًا مُتخصصة للترجمة في ميدان الرياضيات والطبيعيات والإنسانيات، وأشرف على ترجمة القانون الفرنسي في مجلدات عدة وُضعت تحت عنوان واحد هو «تعريب القانون المدني الفرنساوي». وانعكست بعض جوانب فلسفته الاجتماعية والتربوية في كتاب **المرشد الأمين في تربية البنات والبنين** الذي نشره قُبيل وفاته، ودعا فيه إلى تعليم النساء، وأكّد فيه ضرورة الالتزام بمبادئ الحرية والمساواة في شتى المجالات.

تُمثّل رحلة الطهطاوي الفرنسية ومُخرجاتها أول انكشاف حضاري وثقافي مباشر بين المجتمع المصري/ العربي/ المسلم من جهة، والتيارات الفكرية الغربية التي تتّسمُ بطابع علماني إلى حدٍ بعيد من جهة أخرى.

إنها أول مواجهة بين الـ «نحن» و«الآخر»، تتيحُ لأحد الطرفين على الأقل الفرصة لإعادة اكتشاف نفسه وتراثه الثقافي الاجتماعي ومنظومته القيمية على حد سواء.

إذا كانت هذه المواجهة قد قوبلت أول الأمر برفضِ الآخر الموسوم بالكفر والضلال، فإنها تحوّلت، عبر صيرورةٍ انتقالية توسّطتها جهود الترجمة والتعريب والحفاظ على اللُّغة العربية، إلى اكتساب معرفي انتقائي أضفى على هوية الطرف المتلقي قدرًا من الانفتاح والتقبل لما يزخر به العالم الخارجي من خبرات وإنجازات وتوجّهات.

ثانيًا: الهُوية بين التثاقُف والتثقّف

في حقل العلوم الاجتماعية، يتميّزُ مفهوم «الهُوية»، أثقافية كانت أم قومية، بتعدّدِ معانيه ودلالاته. فهو حديثُ الظهور، وشهدَ تعريفات وتأويلات عديدة. غير أن ثمة ما يشبهُ الإجماع في الأوساط السوسيولوجية والأنثروبولوجية على أن ليس هناك هوية في حدٍّ ذاتها، ولا حتى لذاتها فحسب. كما أن الهُوية لا تتّسمُ بالثبات والتأبّد والسكون، وإذا كانت عصيّةً

على التعريف والحصر، فذلك، تحديدًا، بسبب ديناميّتها وخاصّيتها المتعددة الأبعاد. فهي بناءٌ يُبنى في علاقةٍ، تقابلُ فيها مجموعة مجموعات أخرى تكون في تماس أو تفاعل معها. وعلى الرغم من أنها، باعتبارها كيانًا متخيّلًا، تنطوي على منظومة من القيم الثقافية المشتركة، وتتجلّى في أشكال ثقافية ظاهرية، ويرتبط المنتسبون إليها بشبكة من أدوات التواصل والتفاعل، ويحدّدُ أفرادها أنفسهم، مثلما يحددهم الآخرون، بوصفهم فئة متميزة، فإنها ليّنة ومُطواعة إلى حدٍّ بعيد في تفاعلاتها ومبادلاتها مع الفئات الأخرى(٢)، وهي تشهدُ التبدّل وتقبّل إعادة الصياغة، بل تقبل التلاعب بها.

بغية التشديد على بُعد الهُوية المتغيّر الذي لا يُمثّل على الإطلاق حلًا نهائيًا، يستخدمُ بعض الكُتّاب مفهوم «الاستراتيجية الهُويّاتية». وتبدو الهُوية من هذا المنظور وسيلةً لبلوغ غاية. وهي، إذًا، نسبية وليست مُطلقة. أما مفهوم الاستراتيجيا في هذا السياق فيشيرُ إلى أن الفرد، بما هو فاعل اجتماعي، يتمتّع، شأنه شأن الجماعة، بقدرٍ من هامش المناورة. وهو يستعمل موارده الهُوياتية بصفة استراتيجية، وفقًا لتقديره للوضع، وباعتبارها، على حدٍّ تعبير بيار بورديو، رهان صراعاتٍ اجتماعية حول «الترتيب» تستهدفُ إعادة إنتاج علاقات الهيمنة أو قلبها، لأن الهُوية تُبنى من خلال استراتيجيات الفاعلين الاجتماعيين(٣).

يتسع مفهومُ العلاقة الجدلية والعضوية بين الهُوية والدين واللُّغة والتبادل الثقافي عمومًا، ليشملَ التوجّهات والمدارس الفكرية والسياسية التي تبلورت في عصر النهضة، وتابعت تداعياتها بصورة أكثر حدّةً وراهنيةً طيلة القرن العشرين وحتى أيامنا هذه.

تؤكّد دراسة حديثة(٤) أن يقظةَ الوعي القومي عند المسيحيين العرب

---

(٢) Fredric Barth, *Ethnic Group Boundaries: The Social Organization of Cultural Dierence* (New York: Waveland Press, Long Grave Illinois, 1998).

(٣) دنيس كوش، **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية**، ترجمة منير السعيداني؛ مراجعة الطاهر لبيب، علوم إنسانية واجتماعية (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٧)، ص ١٥٥ ـ ١٦٦.

(٤) فدوى أحمد محمود نصيرات، **المسيحيون العرب وفكرة القومية العربية في بلاد الشام ومصر، ١٨٤٠ ـ ١٩١٨**، سلسلة أطروحات الدكتوراه؛ ٧٧ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٩)، ص ١١-٣٣.

اتخذت مساراً طويلاً متواصلاً منذ القرن التاسع عشر، وعلى شتّى المستويات، أسهم في بلورة فكرة الهُوية القومية العربية آنذاك عددٌ من الأدباء والمفكرين المسيحيين العرب(*)، ونظر هؤلاء إلى الدين الإسلامي بوصفه من المقوّمات الأساسية للفكرة القومية، لاعتقادهم أن عزّ الإسلام لن يعود إليه إلا بالعرب الذين عملوا على نشره. وتمثّلت طموحات هؤلاء بتحقيق الوحدة العربية بين بلاد الشام ومصر، والعيش بسلام وعلى قدم المساواة مع المسلمين العرب، وذلك لبناء دولة عربية قائمة على أسسٍ من التقدم والتمدن الحديث، ليصلوا إلى ما وصلت إليه الدول الأوروبية من تطوّر على المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية كافة.

كما تبنّى المسيحيون العرب فكرةَ القومية العربية في سياقات مختلفة، برزت أولاً عبر التيار العروبي، ثم العلماني العروبي، وأخيراً الاشتراكي العروبي، وتجدر الإشارة إلى أن الصحافة الدورية العربية التي قامت على أكتاف المسيحيين العرب في بلاد الشام ومصر، أدّت دوراً تكميلياً مهمّاً في تعزيز الوعي القومي من خلال تركيزها على عدد من القضايا المحورية، منها: الدعوة المستمرة إلى الأخذ بأسباب تقدّم البلدان المتقدمة، مثل النقد القائم على أسس ومبادئ صحيحة، هدفها الصالح العام؛ والابتعاد عن التشيع المذهبي والتعصّب الديني؛ وتعلّم اللُغات؛ وعدم المبالغة في الاقتداء بالغرب؛ وضرورة تعليم المرأة والحث على التمسّك باللُغة العربية وإحيائها لتصبح لغةً عصريةً تواكب العلم الحديث، (بل إن بعض هؤلاء وضعوا شروطاً ثقافيةً وفنية وحرفية لمن أراد ممارسة الترجمة والتعريب). وتشير الدراسة إلى أن الكتّاب المسيحيين العرب، في سياق معارضتهم لتغليب العنصر الديني لمفهوم الهُوية والوطن في كل مسارات الحياة، رفعوا شعار «حب الوطن من الإيمان»، في محاولةٍ لخلق بدائل روحية مكان الرابطة الدينية، مثل الحس الوطني، والمواطنة الصالحة، وحرية الأديان.

في الإطار القومي نفسه، يؤكد أحد الكتّاب العرب المعاصرين مكانة اللُغة

(*) من أبرز هؤلاء: ناصيف اليازجي، إبراهيم اليازجي (صاحب: **تنبهوا واستفيقوا أيها العربُ!**)، بطرس البستاني (صاحب شعار: «حب الوطن من الإيمان»)، سليمان البستاني، جبر ضومط، فرح أنطون، أديب إسحق، فرنسيس المرّاش، أحمد فارس الشدياق ونجيب عازوري.

العربية في المحافظة على الشخصية الوطنية، واستمرار الوشائج التي تربط مجتمعات المغرب العربي بغيرها في المشرق العربي: «إن التعليم المعرّب قد ساهم بحظٍّ وافر في استمرار الرابطة التي حاول الاستعمار أن يفصمها عن مشرق الوطن العربي ومغربه [. . .] وكان المنظّرون الاستعماريون يؤكّدون أن الإسلام واللُّغة العربية هما ركيزتا هذه الشخصية. إذ حاولوا أن يهدموا الركيزة الأولى عن طريق ما يُسمى بالسياسة البربرية، كما حاولوا أن يهدموا الركيزة الثانية بإحلال اللُّغة الأجنبية محل اللُّغة العربية للقضاء على الذاتية»[٥].

يستقرئُ باحثٌ مغاربي آخر[٦] الواقع اللغوي ومكانة اللُّغة العربية في الذاكرة الفردية والجماعية الجزائرية في التصادم اللُّغوي والحضاري وتقنيات العصر الممزوجة بالثقافة الرقمية وهيمنة الحاسوب والإنترنت. ويقول: «إن العربية تكتسي بطابعٍ مميزٍ في نظر المجتمع الجزائري؛ فهي ليست كما يعتقدُ بعض اللسانيين وسيلة للحفاظ على الشخصية وضمانًا لترابطها وتماسكها فحسب، بل هي أساس كل نهضة وتطور مستقبلي. ولهذا كانت هدفًا استراتيجيًا نلمسه بوضوح لدى تتبّعنا مراحل السرد التاريخي [. . .] لقد كانت أداةَ تحصينٍ وحفاظٍ على هوية وشخصية المجتمع الجزائري، وعاملًا أساسيًا جابه كلَّ محاولات الهيمنة والذوبان الذي حاول الاستعمار أن يُمارسه بكل وحشية على المجتمع الجزائري». ويخلص هذا الباحث، شأنه شأن جمهرة من المفكرين وقادة الرأي وصنّاع القرار في الجزائر وأقطار المغرب العربي الأخرى، إلى ضرورة المضيّ قُدُمًا في خطط التعريب والإصلاح في مجال التعليم العام والدراسات الجامعية.

إلى مثل هذه الدعوة تخلصُ عشرات من الدراسات والتقارير في بقاع عديدة أخرى من العالم العربي، بما فيها تلك التي لم تصل فيها الهيمنة الاستعمارية الغربية إلى حدّ الإقدام على استئصال الثقافة الأصيلة

---

(٥) محمد المنجي الصيادي [وآخ.]، **التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢)، ص ١٥٤، ١٥٨ و١٦٨.

(٦) صحراوي عز الدين، «اللُّغة العربية في الجزائر: التاريخ والهُوية،» **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد ٥ (حزيران/ يونيو ٢٠٠٩).

واستبدالها بأخرى بديلة ووافدة. وعلى سبيل المثال، تنعى إحدى الدراسات(٧) حال اللُّغة العربية في مؤسسات التعليم العام والعالي في أحد أقطار الخليج العربي، وتدعو إلى الإصلاح التربوي وتعزيز استخدام لغة الضاد، بوصفها لغة التعلّم الأساس في مساقات العلوم الهندسية والطبية والاجتماعية، مع التركيز في الوقت نفسه على لغةٍ رديفةٍ أجنبيةٍ أخرى. وتستشهد الدراسة بوجهات النظر المعاصرة في علم اللُّغة الاجتماعي والأنثروبولوجيا التي تؤكد «أن الهُويةِ الدينية والوطنية والعرقية تتشكّل باللُّغة، وتتشكّلُ بها اللُّغة. [. . .] واللُّغة العربية لها خصوصية فريدة عند أهلها، لأنها الوعاء الحافظ لتاريخ العرب وتراثهم، وهي لغة كتاب الله الذي أنزله على رسوله بلسان عربي مبين، ولذلك تكتسبُ العربية قدسيتها في قلوب الملايين من المسلمين من قدسية القرآن الكريم الذي يمثل دستور حياتهم ومرجعيتهم في كل شؤونهم الدنيوية والأخروية».

يجدرُ التنويه هنا، مرة أخرى، بالعلاقة العضوية الجوهرية على الصعيد العربي بين اللُّغة والهُوية الثقافية والقومية من جهة، وعملية الترجمة والنقل عن اللُّغات والثقافات الأجنبية، حتى وإن كانت في أغلبها عملية تثقف من جانب واحد (Enculturation)، لا عملية تثاقف متبادل بين طرفين (Acculturation).

تُجمعُ الأدبياتُ المتصلة بالواقع الفكري ومجتمع المعرفة العربي، على أن التنمية المعرفية في العالم العربي وتوطينها واستنباتها وتجديدها إنما تكون بإصلاح التعليم، مثلما تكون بالترجمة التي تتيح فرصة التلاقح والمثاقفة القادرة على إعادة تشكيل الفكر العربي في ضوء مكاسب المعرفة المعاصرة ومكتسباتها.

ثالثًا: الترجمة ونتاجاتُها وخلفيّاتُها في ما بعد الكولونيالية

تؤكّدُ أبعاد هذه القضية تقاريرُ «التنمية الإنسانية العربية»، في عرضها جوانبَ القصور الثلاثةَ الأساسية التي تعيق مسيرة التنمية الشاملة المُستدامة

---

(٧) لطيفة إبراهيم النجار، «اللُّغة العربيّة وهُويّة الأمّة في مؤسسات التعليم العام والعالي في دولة الإمارات العربية المتّحدة،» ورقة قُدّمت إلى ندوة عن التعليم العالي، أقامها مجمع اللُّغة العربية الأردني في عمّان عام ٢٠٠٧.

في العالم العربي؛ في مجالات الحرية، والمعرفة، والنهوض بمكانة المرأة(*). ففي معرض الحديث عن الواقع الراهن للترجمة في الوطن العربي، وبعد الاستحضار المتأسّي للعهود الذهبية للنهضة المعرفية العربية في صدر العصر العباسي، والترجمات التي اعتُمدت في أوروبا للتعرف إلى الفكر اليوناني والشرقي، يقدّر **تقرير التنمية الإنسانية العربية الثالث** أن الإجمالي التراكمي للكتب المترجمة إلى العربية في خمس سنوات من العقود الثلاثة الماضية، يُعادل خُمس ما تُرجم في اليونان؛ كما أن المُتَرجَم منذ عصر المأمون حتى الآن، يوازي ما تترجمه إسبانيا في عام واحد. وقد يكتنف الشك جانبًا من هذه النسب الإحصائية، غير أن ذلك لا يُغيّر من جوهر التصوّر لحالة الركود والفوضى التي تسود حركة الترجمة العربية. فالمستوى العلمي للأعمال المترجمة، كما يؤكد التقرير، يتّسمُ بنقصٍ بَيّنٍ في ترجمة كتب مرجعية أساسية في الفلسفة والأدب والاجتماع وعلومٍ أخرى. أما العنصر الأهم الذي يتحكّم بجدوى الكتب المترجمة فهو، على ما يُشير التقرير، غيابُ سياساتٍ واضحة ومخططٍ لها تنظّم عملية اختيار الكتب المترجمة، بحيث تلبي حاجات البحث العلمي في العالم العربي، وتصبح عنصرًا فاعلًا في نهضة معرفية عربية، عن طريق حشد العقول والطاقات العربية، وتشجيع الإبداع والابتكار، وحفز المقاربات النقدية، والاستثمار في البُنى الأساسية العلمية والأكاديمية والبحثية اللازمة.

١ ـ توجهات التعريب

حين نتتبعُ مسار حركة التعريب الحديثة، من حيث إطارُها النظري العام، وكيف نتلمس الملامحَ العريضة لتوجهاتها، ومضامينها، وأساليبها

(*) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية، **تقرير التنمية الإنسانية العربية**، أعداد مختلفة (نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٢ ـ ٢٠٠٩)، ولا سيّما **تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣: نحو إقامة مجتمع المعرفة** (نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٣)، ص ٦٥ ـ ٦٧، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، **تقرير المعرفة العربي** (دبي، الإمارات العربية المتحدة: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٩)، الفصل الثالث.

وأهدافها، نخلُص إلى ما تواجهه في أيامنا هذه من تحديات ومعوّقات.

برزت توجّهات عدة على الصعيد الإقليمي العربي، وكذلك على الصعيد العالمي الأوسع، لتقويم حركات الترجمة والنقل في مضماري الممارسة الفعلية والتأطيرات النظرية على حد سواء خلال العقود الخمسة الماضية، وهي الفترة التي اصطلح على تسميتها بالمرحلة ما بعد الكولونيالية في مجالات السياسة والاقتصاد والثقافة عمومًا. وبوسعنا أن نتلمّح تضاريس هذه المرحلة وآثارها في ما يزيد على ثلاثة أرباع شعوب الأرض في أيامنا هذه، وإن كانت على صعيد الفكر والثقافة والترجمة أقل خفاءً مما هي عليه في أنساق الحكم والسياسة والاقتصاد. غير أن طبيعة التدفق على الجسور وعبر القنوات بين الثقافات كانت، على نحو غير مباشر، واضحة المعالم، وعميقة التأثير.

بالمعنى المحايد للمصطلح، فإن سيرورة الترجمة وآثارها تتجاوز مفهوم التثاقف الذي كان في عرف قُدامى الأنثروبولوجيين في الغرب، يعني إكساب الأهالي في «المجتمعات البدائية» ثقافةَ المستعمرين والمبشرين عبر اللقاء المباشر. كما أن ممارسة التثاقف التي تفترضُ تفاعل طرفين على الأقل في الأحوال كافة، هي في مفاهيم علم النفس الاجتماعي أوسع نطاقًا وأعمق أثرًا من تكيّف الأقليات المهاجرة، أو المستضعفة مع المنظومات القيمية والسلوكية في الثقافة الغالبة في البيئة المضيفة، أو في التيار العام في المجتمع الواسع حولها.

إذا كانت الكولونيالية، في أبسط تعريفاتها، تعني قيام دولة ما بفرض سيطرتها السياسية والاقتصادية المباشرة خارج حدودها على بلد شعب آخر رُغمًا عنه اعتمادًا على الاحتلال العسكري والإرغام السياسي، فإن الكولونيالية الجديدة تمثل امتدادًا وتوسّعًا لتلك السيطرة الأجنبية، حتى بعد حصول تلك البلدان على استقلالها والإقرار بسيادتها الظاهرية، بعيدًا من الاحتلال العسكري المباشر. وتمثل الكولونيالية، بنوعيها التقليدي والجديد، التجسيد الأكثر تجلّيًا ووضوحًا للإمبريالية التاريخية، لا بالمعنى الذي قصده لينين عندما وصفها بأنها أعلى مراحل الرأسمالية، بل باعتبارها تمثل الهيمنة التي مارستها على العالم خلال القرون الخمسة الماضية مجموعة من الدول

الأوروبية مثل بريطانيا، فرنسا، البرتغال، وإيطاليا، وانضمت إليها الولايات المتحدة منذ مطالع القرن العشرين. وخبرت منطقة المشرق العربي، وما زالت، هذه الهجمات الكولونيالية والاستعمارية منذ الحرب العالمية الثانية. بل إن مصر والسودان والمغرب العربي عرفتها منذ القرن التاسع عشر، وبكلفة تاريخية باهظة في كل المجالات، في الغزوات والحملات البريطانية والفرنسية والإيطالية. ومضت ستة عقود أو سبعة على نيل البلدان العربية ما يشبه الاستقلال والسيادة الوطنية. وكان القرنان التاسع عشر والعشرون قد شهدا هيمنة الإمبراطوريات الأوروبية على الأرض والموارد وجانب من التوجّهات الثقافية العربية، مشرقًا ومغربًا.

٢ ـ الهيمنة الكولونيالية والاستشراق

انطلاقًا من دراسات الأنثروبولوجيا الثقافية التي ازدهرت في ثمانينيات القرن الماضي، ارتكزت التنظيرات حول الاتجاهات الثقافية في المرحلة ما بعد الكولونيالية، على تأكيد أن الترجمة كانت من الأدوات المهمة في تعزيز الهيمنة الإمبريالية[٨] حيث إن تفاوتات القوة، وفق هذه الاتجاهات، هي التي كانت، وما زالت، تتحكّم بما يترجم، وبالكيفية والأساليب التي

(٨) Douglas Robinson, *Translation and Empire: Postcolonial Theories Explained* (London: St. Jerome Press, 1997).

نلمس عناصر من هذا الإطار الفكري في الطروح التي عرضها كلٌّ من رئيف خوري، وألبرت حوراني، وهشام شرابي، وإدوارد سعيد في: Raif Khuri, *Modern Arab Thought: Channels of the French Revolution to the Arab East* (London: Kingston Press 1984); Albert Hourani, *Arabic Thought in the Liberal Age, 1798-1939* (London: Oxford University Press, 1962); Hisham Sharabi, *Arab Intellectuals and the West* (London: Johns Hopkins Press, 1970), and Edward Said, *Orientalism* (London: Vintage Books, 1979).

وكان أنور عبد الملك، في تقديرنا، أوّل من ارتاد ذلك المجال في مطلع الستينيات من القرن المنصرم، عندما أوضح أن للاستشراق تاريخًا قديمًا آل آخر الأمر إلى انتهاج نموذج مثالي ينظر إلى موضوع البحث، وهو «الآخر»، نظرة متعالية، بوصفه يدخل -بمنطق الأنثربولوجيين والداروِنيين- في عداد أنواع دونيةٍ متميزة؛ مثل «الإنسان الصيني» و«الإنسان العربي» و«الإنسان الأفريقي». أما المركز المحوري التاريخي لهذا المنظور الذي تجسّد عبر القرنين الماضيين في التيار الاستشراقي، فهو أوروبا و«الإنسان الأوروبي». وتعني المركزية الأوروبية، في جوهرها، العملية الواعية أو غير الواعية التي تعتبر الثقافة الأوروبية هي الأكثر تفوّقًا بمواجهة باقي الثقافات في العالم. انظر: Anwar Abdel Malek, «Orientalism in Crisis,» *Diogenes*, no. 44 (1963).

تخضع لها هذه الأنشطة الثقافية. بيد أن مفكرين عربًا تجاوزوا هذا المنظور التبسيطي الضيّق ليضعوا قضية الهُوية الثقافية إزاء الغرب في أُطُرٍ نظريةٍ أكثر شمولًا وعمقًا. وتضافرت جهود الدارسين والمنظّرين العرب لتحديد ما يمكن أن نُسميه إطارًا نظريًا على قدر من التكامل والتماسك، لتفسير طبيعة الانكشاف والتفاعل المعرفي بين الطرفين: الغازي والمحتل، المستعمِر والمستعمَر، والبؤرة المركزية والأطراف. ونجد لدى هؤلاء ما يفسّر أطوارًا مختلفة من سيرورة التماس والتأثير والتأثّر بين الهُوية الثقافية العربية من جهة، والمنظور الذي كانت أوروبا تَتَمثّله وتصوّر من خلاله الشرق، بل تُعيد خلق شرقٍ جديدٍ تعبّر عنه بما يخدم مصالحها. بل إنها تذهب إلى أبعد من ذلك لتؤسس مشروع هذا الشرق المختلف في وعي أهل الشرق أنفسهم لما يزيد على مئتي عام. وتعزز هذا المفهوم مع توسّع نطاق الاستعمار الأوروبي في أنحاء عديدة من العالم، وازداد رسوخًا في القرن التاسع عشر عبر حملات الاستكشاف والغزو والتجارة التي عملت من خلال المؤسسات الكولونيالية، مثل المدارس والجامعات، على الإعلاء من شأن الأنساق الفكرية والقيم الأوروبية بوصفها أكثر رقيًا وأعظم شأنًا من النظم الوطنية لدى السكان الأصليين. ويعني ذلك أن جانبًا كبيرًا من أنشطة التعريب والنقل كانت خلال تلك المرحلة تتفق والأهدافَ البعيدة لقوى الهيمنة الأجنبية، إن لم تكن، في واقع الأمر، تتمُّ نتيجة تكليف أو إيعاز مباشر من جانب الحكم الأجنبي(٩).

رابعًا: التيارات «الليبرالية» واليسار القومي والأدلجة المُعاكسة

قد نجدُ في عناصر محددة من هذا الإطار النظري العام تفسيرًا تحليليًّا للمراحل المبكرة من حركة التعريب في المرحلة الكولونيالية في النصف الأول من القرن العشرين. (وربما نتلمّس بوادر ترجمات الفكر البرجوازي الليبرالي في ما نقله، على نحو انتقائي، صاحب **تخليص الإبريز** في النصف

(٩) Talal Asad, «The Concept of Cultural Translation in British Social Anthropology,» in: James Clifford and George E. Marcus, eds., *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (New York: University of California Press, 2003), pp. 141-164.

الأول من القرن التاسع عشر، عندما عرّب مبادئ **حقوق الإنسان والمواطن والدستور الفرنسي**). غير أن مثل هذا التوجّه يتجلّى بصورة أوضح في ترجمات عادل زعيتر في ميادين التشريع والاجتماع والتاريخ، مثل **رسائل فولتير الفلسفية**، و**العقد الاجتماعي** لجان جاك روسو، و**روح الشرائع** لمونتسكيو. وثمة دلالة بالغة الأهمية في أن طه حسين، عميد الأدب العربي، ظل يشيرُ إلى الغزوة النابليونية لمصر بوصفها «الحملة الفرنسية المباركة». وترجم، عن الفرنسية أيضًا، المسرحيات الكلاسيكية الإغريقية، ونشر في أواخر ثلاثينيات القرن الماضي **مستقبل الثقافة في مصر**. وفي ذلك الكتاب، أسّسَ ونظّر وفلسف للتغريب والتبعية الفكرية للغرب والحضارة الأوروبية المتوسطية، وأعلن: «أننا ملزمون بأن نسير سيرة الغرب في الحكم والإدارة والتشريع». كذلك فعل «مُعلّم الجيل»، أحمد لطفي السيد الذي ترجم أرسطو إلى العربية، وأسّسَ الجامعة المصرية، فيما كان يدعو إلى تأكيد الهُوية المصرية المستقلة بعيدًا من بُعديها العربي والإسلامي. وليس في هذه الوقائع انتقاص من قدر هؤلاء المفكرين الكبار، غير أنها تدلّ على التيارات الفكرية والمنظومات القيمية التي تأثروا بها، أو دعوا إليها آنذاك، وكانت، بمعنى من المعاني، جانبًا من الاستجابة التي أظهرها المفكرون والمترجمون العرب إزاء انكشافهم على أوروبا في النصف الأول من القرن الماضي.

في العقد الممتد بين أواسط الخمسينيات وأواسط الستينيات، بلغت حركة النقل والتعريب ذروة الأدلجة المعاكسة، والإقبال على ترجمة الآداب الأجنبية التي تتماشى توجّهاتها العامة مع متطلّبات التحرر الوطني والمشروع القومي العربي العريض. وبدأت بذلك مرحلة المد اليساري. وأخذت دور نشر عدة في بيروت (الآداب، الطليعة، الفارابي، وغيرها...)، ودور نشر مماثلة في القاهرة ودمشق تنحو هذا النحو.

كانت في مُقدّمة الترجمات أعمال المفكرين والأدباء الذين تجاوبوا مع جانب من التطلّعات العربية، ومنهم، في المقام الأول، الفرنسيون والناطقون بالفرنسية ممن ناصروا الثورة الجزائرية، مثل جان بول سارتر وسيمون دي بوفوار وفرانز فانون وأندريه مالرو. وأسهمت «دار التقدم» في

موسكو، من جهتها، في ترجمة إنتاج الكتاب والمنظرين السوفيات، جنبًا إلى جنب مع ماركس وإنغلز ولينين، وحتى ستالين.

١ ـ الاستقلال وبناء الدولة الوطنية

غنيٌّ عن القول إن حركة الترجمة والتعريب، في مرحلة ما بعد الاستعمار، ذات صلةٍ وثيقة ببناء الدولة الوطنية، وتعبير تلقائي عن النزوع إلى التحرر من مظاهر التبعية الاستعمارية[١٠]. غير أن التعريب، كما هو معروفٌ، تجربة قديمة نسبيًا في العالم العربي، برزت في سياقات مختلفة، ولتلبية متطلبات شتى. وقد بدأ حكوميًا رسميًا في بعض البلدان، مثل مصر في عهد محمد علي، بينما ارتبط بالدين، في مناطق أخرى، فكان تبشيريًا تقوم به الإرساليات والأقليات، كما كان في بلاد الشام، ثم أصبح، في أواخر القرن التاسع عشر، عملًا من أعمال الشرائح العُليا في الطبقة الوسطى المنفتحة على الغرب، في أكثر من بلد عربي، فارتبط بمشروع نهضوي تحديثي. وأوجدت بعض بلدان المشرق له مؤسسات بعد الحرب العالمية الأولى، قبل أن تشهد مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية عودة المطلب التعريبي إلى المجال الحكومي ليكون موضوع مشروعات رسمية في بعض هذه البلدان، على نحو ينسجم وتبني حركات التحرر الوطني لشعار التعريب، وخصوصًا في بلدان المغرب العربي، بوصفه مطلبًا وطنيًا لازمًا.

---

(١٠) من أبرز المؤسسات ذات الصلة باللُّغة العربية والتعريب: المجمع العلمي العربي بدمشق (١٩١٩)، مجمع اللُّغة العربية بالقاهرة (١٩٣٢)، المجمع العلمي العراقي (١٩٤٧)، مجمع اللُّغة العربية الأردني (١٩٧٦)، اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية (١٩٧٠): ضمّ المجامع القائمة في العالم العربي، وله أهداف تنسيقية، بما في ذلك في مجال توحيد المصطلحات، لكن ليس له حضور أو نشاط يسترعي الانتباه، شأنه في ذلك شأن «الاتحاد العلمي العربي» (١٩٥٥) الذي تأسّس ليضمّ الجمعيات العلمية العربية ـ لكن من دون أن يتواصل نشاطه. ومنها كذلك: مكتب تنسيق التعريب بالرباط (١٩٦١)، الذي انبثق عن أوّل مؤتمر للتعريب، وهو يصدر **المعجم الموحد للمصطلحات** في مجالات معرفية مختلفة (عربي ـ إنكليزي ـ فرنسي). يُضاف إلى ذلك منظمات عربية أخرى قام بعضها بجهد رائد في مجالها، مثل المنظمة العربية للمواصفات والمقاييس، والمنظمة العربية للعلوم الإدارية، واتحاد الأطباء العرب، واتحاد الجامعات العربية، ومركز تعريب العلوم الطبية بالكويت وغيرها. كما نشطت في هذا الميدان بعض المؤسسات الوطنية المهتمة بالتعريب، مثل معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالمغرب، ومعهد اللسانيات بالجزائر واللجنة السودانية للتعريب وغيرها.

من الوجهة التاريخية، ثمة اختلاف في معنى التعريب، مشرقًا ومغربًا. ويرجع السبب في ذلك إلى اختلاف التجربة. وكثيرًا ما يُقال إن التجربة المشرقية مصطلحية بالدرجة الأولى، إذ ارتبطت بظهور المجامع اللغوية، وركزت على إصدار المعاجم، فكان التعريب في المشرق قضية جزئية لا تتجاوز حدود التعريب اللساني، في حين أنها تمثل في المغرب العربي قضية أوسع من ذلك، تتصل بالتعريب الاجتماعي. وهذا الاختلاف يجعل من التعريب في المشرق، في نهاية الأمر، فرصةَ استيعابٍ إرادي للمعارف، وهضمًا للحضارة، ويجعله في المغرب فرصةَ دفاعٍ عن الذات والهُوية واستراتيجية للتخلّصٍ من الإرث الاستعماري ومن التبعية[١١]. وانضمت إلى هذه المجموعة هيئات رسمية أخرى معنيةٌ، من جملة اهتمامات وانشغالات أخرى، بمسألة الترجمة والتعريب(*).

لا ريب في أن الترجمة، من العربية وإليها، شأنها شأن كثير من جوانب الثقافة ـ بل الحياة ـ العربية المعاصرة، تعاني أزمة متعددة الجوانب. ويصدق ذلك على مضمون الترجمات، مثلما يصدق على المستوى الحِرَفي والفني للنقل، على الرغم من الإنجازات التي حققتها بعض هذه الهيئات الرسمية أو الخاصة المتخصصة بالترجمة خلال العقود القليلة المنصرمة وهي، في واقع الأمر، شحيحة ومتواضعة إذا ما قوبلت بالكم الهائل الذي تميز أكثره بالرداءة والغثاثة والتشتت، وغلبة الطابع التجاري وفقدان الدقة العلمية والأمانة الأخلاقية وحتى القانونية. ويتمثل هذا الجانب من الأزمة، في أجلى صوره، في نقل الدراسات الإنسانية والاجتماعية والعلمية التي

---

(١١) لتحليل موسّع لهذه القضية، انظر: الطاهر لبيب، «اللُّغة، والتعريب والترجمة،» ورقة قُدّمت إلى: مؤتمر المعرفة الأول الذي عُقِد بدبي في ٢٨- ٢٩ تشرين الأول/ أكتوبر ٢٠٠٧، وورقة شاكر مصطفى، في: الصيادي [وآخ.].

(*) من هذه الهيئات، مع اختلاف التسميات، المجالس الوطنية للآداب والفنون والعلوم في كل من مصر، وسورية، والكويت، والأردن، وقطر، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الجامعة العربية، والمعهد العالي العربي للترجمة، وبعض مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص المعنيّة بالمعرفة والتعريب في مجالات العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية مثل مركز دراسات الوحدة العربية والمنظمة العربية للترجمة في بيروت، وهيئة الثقافة والتراث ـ جائزة زايد للكتاب، والمركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ـ ترجمان في الدوحة، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (دبي)، ومكتبة الملك عبد العزيز آل سعود ـ جائزة خادم الحرمين الشريفين للكتاب في الرياض.

يُفترض فيها تعريف النخب التربوية والأوساط الطلابية الجامعية العربية، وقادة الرأي، وصنّاع القرار بالإنتاج الفكري الجديد والمهم خارج العالم العربي، في المجالات الواقعة ضمن اهتماماتهم (الأوساط). كما يُفترض في تلك المُتَرجَمات أن تستهدف، وفق خطة منهجية، الأعمال والمؤلفات الأجنبية المَعْلَمية الجديدة، أو ذات القيمة المتجددة، في مجالات الدراسات الإنسانية والعلمية، وفي العلوم الاقتصادية والاجتماعية والإدارية والسياسية والثقافية والفنية كافة، وعن اللغات الأصلية قدر المستطاع، مع الحصول، بحسب الأصول، على حقوق الترجمة والنشر اللازمة.

على مستوى آخر من التحليل، حمل أحد الباحثين(١٢) على ما يعتبره ميلًا إلى «اختزال عملية بلوغ مجتمع بمهمة نقل المعرفة ـ لا إنتاجها ـ من خلال التعليم والترجمة خصوصًا»، وإلى «إعادة صياغة السؤال النهضوي العربي على نحو جديد هو: كيف الوصول إلى مجتمع المعرفة» ـ وهذا ما تدعو إليه تقارير **التنمية الإنسانية** ـ مع توجيه الاستثمارات نحو تنمية العنصر البشري. «ويجري تصوير الترجمة بما هي وساطة سحرية لنقل المعارف من الغرب إلى العالم العربي، ونقل العالم العربي ذاته إلى مجتمع المعرفة... وفي كل الأحوال، انتقل السؤال النهضوي الآن إلى الثقافة وبناء مجتمع المعرفة والخلط بينهما. وهو الحل الذي ابتكره مثقفون طليعيون نهضويون عرب، ويروّج له ويعمل على تمويله أهل النفط».

مع الإقرار بالدور الحيوي للهيئات التي تتعاطى التعريب وما يتصل به من أنشطة، فإن الخروج من أزمة الترجمة والتعريب لا يكون إلا ببناء نموذجٍ جديدٍ وصارمٍ ومُمَأْسَسٍ للترجمة في العالم العربي، يتجسد في استراتيجية ذات أهدافٍ واضحة، ومشروعات وبرامج دقيقة مُحكمة، وآجال وآليات إنجاز محددة، تستفيد مما لحق الاستراتيجيات السابقة من أخطاء أو فشل. ومن المؤكد أن مثل هذا النموذج المقترح لن يستهدف الدمج أو التوحيد بين الهيئات العربية القائمة، بل سيحاول تأطيرها والتنسيق بينها وتشبيك بعضها مع بعض، وربما الأهم من ذلك، تقديم الدعم لها قياسًا

---

(١٢) فواز طرابلسي، **الثورة ديمقراطية** (بيروت: رياض الريس للكتب والنشر، ٢٠١٢).

على الإنجاز الفعلي الكفوء المبرمج، وفق خطة واضحة من جانب هذه المؤسسات الراهنة أو المقبلة.

وغني عن البيان أن اقتصار هذه الدراسة على تناول إشكالية الهُوية واللُّغة والترجمة في سياقها العربي سيبتعدُ بنا عن المنظور الإسلامي تجاه تلك القضايا، وعن التيارات المتعددة التي ما فتئت تنضوي تحت لوائه وتستظل بمظلته، فكريًا وسياسيًا، منذ بدايات عصر النهضة في أواخر القرن التاسع عشر حتى بداية العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، فهذه التيارات كافة لا تتحدّثُ عن هوية عربية قومية، بل تدعو إلى هوية إسلامية في جوهرها تنطلق إلى حدٍ بعيد من منابع دينية وتتّخذُ أبعادًا تتغلغل في مناحي الحياة الثقافية والسياسية والاجتماعية، بل تؤدي دورًا حاسمًا في توجيه مساراتها.

عزّزت التطوّرات الأخيرة التي رافقت الربيع العربي من نفوذ هذه التيارات في البلدان العربية وقوّت من شوكتها على صعيد الشارع العربي والمؤسسات السياسية على حدٍّ سواء. ولا بدَّ من أنّ لها مواقف وتوجهات مغايرة ومتميزة من تلك القضايا.

٢ ـ اللُّغة والهُوية والدين

العرب، كما يقول أحدُ مؤرخي الفكر العربي الحديث، مستشهدًا بآراء جمهرة من الدارسين الأجانب، «هم أشد شعوب الأرض إحساسًا بلغتهم. فهي ليست في نظرهم أعظم فنونهم فحسب، بل خيرهم المشترك. ولو سألت معظمهم تعريف ما يعنونه بـ «اللُّغة العربية» لبادروك إلى القول، إنها تشمل جميع الناطقين بالضاد، لكن سرعان ما يذهبون إلى ما هو أبعد من ذلك، فيقولون إنها تشملُ جميع من يدّعون صلة ما بقبائل الجزيرة العربية إن بالتحدّر منها، أو الانتساب إليها، أو باقتباس مُثُلها الأعلى، عن طريق اللُّغة والأدب، في كمال الإنسان ومقاييس الكمال»[١٣].

---

(١٣) ألبرت حوراني، **الفكر العربي في عصر النهضة، ١٧٩٨ ـ ١٩٣٩**، ترجمة كريم عزقول (بيروت: دار النهار للنشر، ١٩٦١ ـ ١٩٦٨)، ص ١١، وعزمي بشارة، **أن تكون عربيًا في أيامنا** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٩)، الفصل الأول.

اللُّغة، على ما يرى شيخُ المنظرين القوميين العرب، ساطع الحُصري[١٤]، من المكوّنات الجوهرية للهوية العربية، وتمثل هي والتاريخ المشترك العنصرين الأساسيين في مفهوم القومية العربية. فالأمةُ تقوم على أساس موضوعي هو، في آخر المطاف وقبل كل شيء آخر، عنصر اللُّغة. والأمة العربية هي مجموعُ من كانت لغتهم الأصلية هي العربية، يليها التاريخ المشترك، لكنه ثانوي، إذ إن من شأنه تعزيز الرابطة القومية لا تحقيقها. أما الدين فلا يمكن إنكار تأثيره في توحيد المشاعر الإنسانية بين الأفراد، لكن هذا التأثير وكيفية ارتباطه بالوحدة القومية يختلفان من دين إلى دين، وقد يكون الأمر أكثر تعقيدًا عندما يكون الدين عالميًّا، مثل المسيحية أو الإسلام. «ولكل دين علاقة جوهرية مع لغة معيّنة. وإذا اتحد الدين بلغة من اللغات قوّى جذور تلك اللُّغة وحافظ على كيانها أكثر من جميع العوامل الأخرى»[١٥].

يعتقد حوراني أن نظرة ساطع الحُصري التي تحدد هوية الأمة القومية بلغتها وتاريخها إنما تعكس بشكل جلي نظرية ابن خلدون في العلاقة بين الدين والعصبية. فالدين لا يمكنه، بحد ذاته، أن ينشئ جماعة سياسية، بل بوسعه فقط أن يقوّي الجماعة التي تكون قد نشأت عن تضامن طبيعي ناجم عن صلات طبيعية. وصحيح أن نشوء الأمة العربية، من الوجهة التاريخية قد اتصل اتصالًا وثيقًا بالإسلام، إلا أن العرب لا يشكلون، جوهريًّا أمة إسلامية؛ فهم يبقون عربًا حتى ولو لم يكونوا مسلمين. وعلى هذا، فالمسيحيون الناطقون بالضاد عرب، مثل المسلمين ـ وبالمعنى ذاته بالضبط ـ ويمكنهم أن يكونوا من دون أن يتخلوا عن أي شيء من تراثهم الديني، أو يقتبسوا تراث الإسلام. «والواقع أنهم لم يستيقظوا على قوميتهم العربية إلا عن طريق تراثهم الديني». ويستشهد الحصري على ذلك بالإشارة إلى أن قومية العرب الأرثوذكس قد بدأت بنضالهم للتخلص من السيطرة اليونانية

---

(١٤) ساطع الحصري، **آراء وأحاديث في الوطنية والقومية** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٥٧)، ص ١٠٧.

(١٥) ساطع الحصري، **محاضرات في نشوء الفكرة القومية**، سلسلة التراث القومي. الأعمال القومية لساطع الحصري؛ ٥ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥)، ص ٢٦.

في بطريركية أنطاكيا، ونضال الكنائس الشرقية المتحدة ضد روما لمقاومة اجتياح العادات والطقوس وأساليب التفكير اللاتينية كنائسهم[١٦].

في المجتمعات الحديثة، غدت الدولة، بصورة متزايدة، هي القيّمة على شؤون الهُوية، وهي التي تُسن لها الترتيبات، وتضع لها الرقابات. وتنزع الدولة الحديثة نحو التعريف الأحادي للهوية، إما بإقرار هوية ثقافية واحدة تحدد الهُوية القومية، كما هي الحال في فرنسا، أو، عند قبول التعددية الثقافية داخل الأمة، تحديد هوية مرجعية تكون وحدها هي الشرعية، كما في الولايات المتحدة. أما الأيديولوجيا القومية فهي، حُكمًا، أيديولوجيةٌ إقصائيةٌ بصرف النظر عن طبيعة المنابع التي تغتذي منها، ومنطقها الأقصى هو التطهير الإثني/العرقي، كما هي الحال في إسرائيل.

يذهب بعض الدارسين إلى أن الأفراد والجماعات في الدول الحديثة غدوا أقل حرية في تحديد هوياتهم بأنفسهم. وتفرض بعض الدول المتعددة الإثنيات على رعاياها إثبات هوية إثنية أو طائفية، على بطاقات هوياتهم على الرغم من أن بعضهم لا يجدون أنفسهم في هذا التحديد الضيق. وبحسب أحد المحللين، «يمكن أن يكون لهذه العَنْوَنَة، إذا ما دام النزاع بين مختلف المكوّنات، عواقب مأساوية على صورة ما شهدناه في النزاع الداخلي اللبناني أو الراوندي»[١٧]. ويمكن للمراقب أن يتلمح تفاقم هذه الظاهرة التي تتوسع باطراد لتشمل أقطارًا أخرى عربية وغير عربية.

خامسًا: الهُوية والدين والقومية... البحث عن بديل

لا يتسع المقام هنا للنظر في نتائج انكشاف الـ «نحن» العربية على «الآخر» الأجنبي في التاريخ الحديث، وتحديدًا منذ حملة نابليون على مصر والغزوة الإمبريالية الأوروبية للأراضي المغاربية قبل أكثر من قرنين، وللمشرق العربي قبل نحو قرن من الزمان، غير أن إشكالية الهُوية وثنائية اللُّغة والترجمة ما زالت منذ ذلك الحين ماثلة في الحياة العربية، وعلى

(١٦) حوراني، ص ٣٣٧ ـ ٣٧٦.

(١٧) كوش، مفهوم الثقافة.

المستويين الوطني والقومي، مثلما لا تزال تداعياتها وأصداؤها حاضرة كل الحضور في الأوساط السياسية والفكرية والثقافية العربية. وتجلّت على الصعيد القومي في صور مستجدّة ورؤى مغايرة وأبعاد حداثية لم تكن واردة في تصورات المنظرين القوميين الأوائل.

لمواجهة هذه الإشكالية، كان المنظور الطهطاوي قد أفضى، كما أسلفنا، إلى سلسلة من المبادرات الفكرية والعملية، ولا سيما في الساحة المصرية، مثلما أفضى موقف الرفض المتكيّف من جانبه إلى جملة من التيارات التي لم يخل بعضها من منطلقات وتوجهات أصولية على الصعيدين الديني والسياسي. ومن جانب آخر، تشعبت وتفرعت الاتجاهات التي طرحها الحُصري ومريدوه ومفكرون آخرون في رؤيتهم القومية لقضايا الهُوية واللُّغة والدين لتشمل تيارات فكرية وسياسية يرتدي بعضها، ظاهريًا، قناعًا قوميًا وحدويًا واشتراكيًا علمانيًا، فيما يخفي باطنُها نزعة شمولية وتوتالية تسلّطية، جسّدتها التجربة العملية والممارسة على مدى العقود الستة الماضية.

في محاولة لتشخيص إشكاليات الهُوية والدين واللُّغة في السياق العربي، ترى مقاربة نقدية حديثة أن «كل تأكيد لهوية، وهو عادة مألوفة من عادات الأيديولوجيا القومية، هو رياضة ماضَويّة تقوم على العودة إلى جذورٍ ما، ونَسَبٍ ما، وعصرٍ ذهبي مقيم في التاريخ والمخيلة، والتذكير بها لإثبات الانتماء الواحد والوعد بالخلاص، حتى إن بعضًا من المفكري القوميين العرب، عرّف القومية بما هي فعل تذكّر: ثمة أمّة كانت موحدة ومزدهرة وبانية حضارة متفوقة، وهي الآن في حالة من الفقر والجهل والمرض [...] من هنا الحاجة إلى «الانقلاب على الذات» للتطهر من فساد المجتمع من أجل استحقاق الخلاص الآتي. بهذا المعنى لا تكاد الأيديولوجيا القومية تختلف كثيرًا عن الفكر الديني التكفيري: الواقع فاسد/ تجب استعادة الماضي بواسطة العودة إلى الدين الأصلي أو الهُوية الصافية. هذا هو الخلاص»(١٨).

وفق هذه المقاربة، كون الماضي عبئًا أم حافزًا يمثل سؤالًا مركزيًا في

(١٨) طرابلسي، **الثورة ديمقراطية**.

الفكر القومي، ويشكل صلة الوصل بينه وبين الفكر النهضوي الذي ينطوي عليه السؤال الشهير: لماذا تقدم الغرب وتخلّف العرب والمسلمون؟ وفي الوقت نفسه يجري تعريف علاقة الغرب ـ الشرق بأنها محكومة بمنوّعات من «الغياب» و«الفجوات» و«النقصان»، وما إلى ذلك، فيما يبدو القسم الأكبر من الفكر السائد مهجوسًا بتفسير السؤال: لماذا لا يوجد عندنا ما هو موجود عند غيرنا، أي عند الغرب؟ و«غياب الديمقراطية مثالٌ ساطعٌ على هذه الإشكالية [. . .] وحقيقة الأمر أنه حين يطغى تفسير «الغياب»، يتراجع «حضور» التفكير (ص ٥٨).

حدد العروي[١٩] في تحليله الأيديولوجيا العربية المُعاصرة العناصر والملامح الأساسية لإشكالية الهُوية والنهضة في الحياة العربية. إن مفهوم الأصالة، في تقديره، «لا يستقيم إلا إذا نظرنا إلى الأنا كنتيجة تطور وتراكم. والاستمرارية التاريخية لا تُلاحَظ، وإنما تُستقرأ بحسب قواعد إجماعية لا تتقبلها المجتمعات العربية إلا إذا تحقق فيها قدر أدنى من التجديد والتحديث». ويمضي في مقاربته النقدية إلى ما هو أبعد من ذلك: «إن العرب يسبقون العمل على الفكر، والفرع على الأصل، في حين إنّا نراهم لا يفعلون سوى الكلام؛ وهم يُرحّبون بأي مذهب غربي، ونحن نرى زعماء الإصلاح يصرحون بالعكس تمامًا. [. . .] لا ننسى أننا، في إطار الدولة المستعمرة والدولة الليبرالية، لا نملك المبادرة. إن الآخر، الأجنبي المستعمر المباشر أو غير المباشر، هو الذي يخطط وينجز، فيقتصر دور الفكر العربي على توضيح أغراض الآخر والتعليق عليها. وحتى الدولة القومية، فإنها لا تنفك تعارض وتُصارع الإمبريالية، مما يعني أن فعلها هو دائما فعل معاكس»[٢٠].

بصورة موازية للتشخيص التحليلي الذي يعرضه عبد الله العروي وآخرون، وفي محاولة طموحة أخرى للخروج من إشكالية الهُوية والقومية على صعيدي الفكر والممارسة السياسية العملية على حد سواء، يقدم عزمي

---

(١٩) عبد الله العروي، **الأيديولوجية العربية المعاصرة: صياغة جديدة** (بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٥).

(٢٠) المصدر نفسه، ص ٢٥١ ـ ٢٥٤.

بشارة رؤية جديدة يأخذ فيها جانبًا مما طرحه المنظّرون القوميون الآخرون، قُدامى ومحدثون. وعزز طروحاته المحورية في هذا الميدان حول ما يُسميه «المسألة العربية»[٢١] بجملة من الدراسات التحليلية الأخرى[٢٢] التي تتناول جوانب أخرى من الإشكالية. ففي محاولته لتجديد الفكر القومي، يؤكد أن هذه المهمة تتضمن، بالضرورة، حسم الموقف إلى جانب الديمقراطية وحقوق المواطن الاجتماعية والمدنية، وهي مهمة تتضح من خلال المُمارسة. وهو يرفض تهمة الرومانسية التي توجّه إلى دُعاة القومية العربية في أعقاب إخفاق البلدان العربية في عملية بناء الأمة على أساس المواطنة، وتحوّل الأمة التي كان يفترض أن تُبنى على أساس الانتماء للدولة إلى هويات قطرية فولكلورية مع محاولات تجذيرها تاريخيًّا في «مهرجانات بابلية وفينيقية وفرعونية»، وما إلى ذلك. وأفضل تعبير عن إرادة الأمة هي الديمقراطية، مثلما أن الوجه الآخر لسيادة الأمة هو مبدأ المواطَنة المتساوية. ويرى أن الدولة العربية فشلت أيضًا في تشكيل أمة مدنية على أساس تشكيل هوية منفصلة لهذا القطر أو ذاك، فنشأت بدلًا من ذلك دولة متشظّية إلى عشائر وطوائف، بينما تعني العروبة أن تعرف نفسك بصفتك عربيًا في فضاء الانتماءات السياسية، لأن القومية العربية ليست أيديولوجيا شاملة، بل انتماء ثقافي يعتبره العروبي أصلح من الطائفة، ومن العشيرة لتنظيم المجتمع، وأساسًا لحق تقرير المصير وبناء الدولة.

في دراسته المَعْلَمية حول **المسألة القومية والتحول الديمقراطي في الساحة العربية**[٢٣]، يقدم بشارة عددًا من الأطروحات الفكرية ضمن سعيه إلى التحديد النظري الدقيق لعدد من المفاهيم المحورية، مثل تلك الخاصة

---

(٢١) عزمي بشارة، **في المسألة العربية: مقدمة لبيان ديمقراطي عربي**، ط ٢ مزيدة ومنقّحة (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠١٠).

(٢٢) انظر بصورة خاصة: عزمي بشارة: **المجتمع المدني: دراسة نقدية (مع إشارة للمجتمع المدني العربي)** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٨)، و«المواطنة الديمقراطية وجماعات الهُوية التوافقية،» موقع عرب ٤٨ (٢٠ أيلول/ سبتمبر ٢٠٠٧)، <http://www.arabs48.com/?mod=articles&ID=48749>.

(٢٣) لتحليل موسّع لهذا الكتاب، انظر: طاهر حمدي كنعان، «في المسألة العربية: المحتوى الديمقراطي للعروبة والوعاء العروبي للديمقراطية،» **العرب اليوم**، ١٦/ ٢/ ٢٠١٠.

بالعلاقة بين «العروبة» و«الديمقراطية» ونظيرتها العلاقة بين «الدولة» و«المواطنة»، وتلك الخاصة بالهويات الخانقة التي تُلغي فرادة الفرد وحرّيته ضمن اضطراره، صونًا لأمنه وربما لحياته ذاتها، إلى التماهي مع «جماعة عضوية»، مثل العائلة والقبيلة، ويستبدل بها الولاء القومي إلى الوطن. والقومية العربية ليست مجرد «إثنية» مختلقة، بل جامع ثقافي من الدرجة الأولى، يقوم على عناصر قائمة موضوعيًا مثل اللغة المشتركة، والتعبيرات المختلفة عن تطلعات سياسية مشتركة لها تاريخ حديث وقديم. وهي حاجة عملية ماسة وبراغماتية للوصول، في آن معًا، إلى مجتمع حديث قائم على الانتماء الفردي، وهوية مواطَنية ثقافية جامعة تحيّد الطوائف والعشائر والعصبيات، وتحول بينها وبين التحكّم بانتماء الفرد السياسي.

١ ـ الديمقراطية في سياقها التاريخي والمجتمعي

يدور أحد الطروح المحورية في تناول التحول الديمقراطي حول التمييز بين نشوء هذه الظاهرة ونضوجها تاريخيًا في مجتمعات العالم الأخرى، و«إعادة إنتاجها» بصورة مبتسرة في بعض المجتمعات العربية؛ أي بين الديمقراطية التي نُشاهدها في عصرنا، وقد اكتملت صورتها المؤسسية المحددة المستدامة من جهة، والمبادرة المستعجلة لتأسيسها في المجتمعات العربية على الخلفية التاريخية التي قادت إلى واقعها الراهن وضمن السياق الدولي والمؤثرات الخارجية التي تكتنفها من كل الجهات من جهة أخرى. وعلى المعنيين بالتحول الديمقراطي أن يدركوا أن هذه الظاهرة لا تنشأ بمجرد توافر مقوّمات يتم تشخيصها من استقراء خصائص الديمقراطيات الكُبرى، مثل الفرنسية أو البريطانية أو الألمانية أو الهندية. ففي تلك المجتمعات، باتت الديمقراطية التي أُسست تاريخيًا في هذه الدول ـ الأمم نظامًا يُديم ذاته بعوامل أعمق غورًا من تلك المقومات.

٢ ـ الديمقراطية في العالم العربي الراهن

في المقابل، يرى بشارة أنه لا يمكن بحال من الأحوال تأسيس، أو إنشاء نظام ديمقراطي في مرحلتنا التاريخية المعاصرة من دون ديمقراطيين حاملين قيَمها، بخاصة أن المطلوب من التأسيس أن يتم دفعة واحدة، بحيث

لا يُعيد عبور المراحل التي قطعتها الديمقراطيات التاريخية. «ويمكن تخيّل دور شخوص وأحزاب غير ديمقراطية في عملية تطوير الديمقراطية ونشوئها تاريخيًا من دون أن تدري، ومن دون وعي منها لطبيعة الدور الذي قامت به. لكن لا يمكن أن يُبدأ عن سبق الإصرار بتأسيس نظام ديمقراطي في أي منطقة، بما في ذلك المنطقة العربية، من دون أن يكون الديمقراطيون متورّطين في عملية ذلك التأسيس للديمقراطية فكرًا وبرنامجًا [. . .] ومن يتخلّى عن مفاهيم الحق والعدل لا يمكن أن يكون ديمقراطيًا حقيقيًا». ويؤكد بشارة أن الديمقراطية في حالة مثل حالة البلدان العربية هي، فوق كل شيء وقبل كل شيء، مسألة سياسية نضالية، لا تُقدّم على صينية من فضّة، ولا على دبابة من فولاذ.

٣ ـ بين القومية العربية والإسلام السياسي

يرى بشارة أن الدين، خلافًا للفكرة القومية التي نادى بها الحُصري من قبل، لا يُقدّم حلًا مُرضيًا لموضوع «المواطن ـ الدولة». وأدّت محاولات تسييس الدين وتحويل العقيدة الدينية إلى هوية وانتماء أشبه بالقومية إلى خسارة العرب لعالميْن: عالم الدين، باعتباره وازعًا أخلاقيًا، وعقيدةً إيمانية حرة، وعالم القومية، باعتباره خطابًا حديثًا يسعى إلى بناء أمّة حديثة. وما لبث المنادون بتميز عقيدي للمسلمين عن سواهم باعتباره أساسًا في التميز السياسي للأمة، بدلًا من تميز قومي للعرب مسلمين وغير مسلمين، أن انتهوا إلى هُوية دينية للعرب في مقابل هويات قومية. ثم ما لبث هذا التيار أن اعتمد على أغلبية دينية ديموغرافية تبرِّر هذه الهُوية، أغلبية تحسب بالولادة لا بالإيمان الفعلي. وهذا لا يختلف عن الصيغة العُنصرية من القومية، أي إن الهُوية تحتسب بغض النظر عن الإيمان الفعلي بالعقيدة. وكان هذا الإيمان هو المبرر الوحيد أول الأمر لنسخ مفهوم الأمة الإسلامية القديم، مثل جماعة المؤمنين ضد الجماعة القومية باعتباره أساسًا لتأسيس الأمة الحديثة. ومثلما لم تنجح الهويات الوطنية القطرية باستبدال القومية العربية، فهي أيضًا لا تستطيع التغلّب على الإسلام السياسي المتشرذم طائفيًا، لأن الهويات الوطنية هي غالبًا أقل شرعية منه، أو لأنها بُنيت أصلًا على التوازن الطائفي المحلي، أو على سيطرة طائفة من العهد الاستعماري.

لكن الرابطة العروبية وحدها هي التي تستطيع شمول السُنة والشيعة والمسلمين والمسيحيين العرب. والقومية العربية صيرورة مستمرة بالتوازي مع عملية بناء الدولة العربية والهُويات المحلية وبتفاعل معها. ولأن الهُوية العربية هُويّة تشمل أغلبية المواطنين لغةً وثقافةً وانتماءً، فإنها قادرة أن تقدّم، حتى في كل دولة على حدة، وعاءً لتأطير الخلاف السياسي في تيارات ومواقف ومصالح عند الأغلبية، ومن خلال احترام حقوق غير العرب المتساوية بصفتهم مواطنين أفرادًا وجماعات لها حقوق. فمن حق مثل هذه الجماعات، في المنظور العروبي المنفتح الإنساني، الحصول على حقوق ثقافية جماعية في حالة تأكيدهم هوية ثقافية غير عربية موروثة، أو حتى مصنوعة. وإذا كان المقصود بالمسلم أنه المعتنق لمفهوم عقيدي معيّن، فهذا يعني بالتأكيد مساسًا بمبدأ المواطنة، وحتى مواطنة المسلمين. فبموجب حكم هذا المفهوم المبني على العقيدة يتحول المواطن إلى «المسلم المؤمن»، ثم المؤمن بتفسير معيّن للإسلام، الأمر الذي يقصي من المواطنة المسلمين الذين يعترضون على التفسير الرسمي، أو السائد للعقيدة، وحينها يُصبح التمييز الرئيس موجّهًا ضد المسلمين غير المتكيّفين مع التفسير السائد للإسلام. ويمثل هذا النهج مساسًا وإخلالًا بالمواطنة باعتبارها فكرة، وبالمواطنة المتساوية باعتبارها ممارسة، على الرغم مما يصاحبه من مواعظ وينبغيات حول ضرورة التسامُح وعدم جواز الافتراء على غير المسلمين والاعتداء عليهم، في علاقة وصاية (إذا صيغت سلبًا)، أو حماية (إذا صيغت إيجابًا). وذلك مناقض ومضاد لعملية بناء الأمة الحديثة باتجاه المساواة أمام القانون والديمقراطية وحقوق المواطنة.

بما أن الهُوية العربية تشمل أغلبية المواطنين، لغةً وثقافةً وانتماءً، فإنها قادرة أن تقدم ـ حتى في كل دولة على حدة ـ وعاءً لتأطير الخلاف السياسي في تيارات ومواقف ومصالح عند الأغلبية، ومن خلال احترام حقوق غير العرب المتساوية بصفتهم مواطنين أفرادًا وجماعات لها حقوق. فمن حق مثل هذه الجماعات بنظر العروبة المنفتحة والإنسانية الحصول على حقوق ثقافية جماعية في حالة تأكيدهم هوية ثقافية غير عربية موروثة، أو حتى مصنوعة. ويوجز بشارة استنتاجاته التحليلية بالدعوة إلى عدم إغفال القومية باعتبارها مفهومًا ثقافيًا يتوق للتحول إلى قومية سياسية، وإلى دولة، لأن

بناء المواطنة الحديثة أصلًا يتم عبر بناء أمة المواطنين، ولا يُمكن تجاهل العنصر الحداثي الكامن فيها الذي يُهمّش بُنى ما قبل الدولة. ومن ناحية أخرى، «لم يَعُد بوسع القومية العربية أن تطبّق ذاتها على أساس تجاهل الدول القائمة، ولذلك لا بد من أن تلتقي مع البرنامج الديمقراطي، لكي تنتصر وتنفي ذاتها في المواطنة الديمقراطية المشتركة في الأمة المدنية. وينتهي إلى القول: «تعني المسألة العربية، في ما تعنيه، أن نفس العناصر التي تمنع تحقق الأمة في داخل الدولة القطرية وخارجها، هي العوامل التي تُعيق التحوّل الديمقراطي».

ملاحظات ختامية

مقابلة مع منظورَي الطهطاوي والحُصري، يبدو مشروع بشارة أكثر تماسكًا وتكامُلًا وحداثة ومعاصرة واستيعابًا لأبعاد المسألة القومية والتحول الديمقراطي. وربما يكون أدعى إلى التفاؤل من التيارات الأخرى في تعاملها مع قضايا الهُوية والثقافة بصورة عامة، وقد يشفع له، من جملة عناصر أخرى عديدة، أنه يؤكد الجانب العملي والبراغماتي في برمجة هذه الرؤية المستقبلية **عبر الممارسة النضالية، وعلى المدى الطويل**، لا عبر التصوّر النظري المحض، ولا على المدى القصير والمنظور، بيد أن الممارسة والترجمة العملية تظل، في التحليل الأخير، هي المحك والمعيار الرئيس للجدوى في أي رؤية مستقبلية. ولعلنا نتذكر أن لينين كان يعتقد أن الواقع الفعلي يظل أكثر تعقيدًا واستعصاء على أي تصور نظري.

على صعيد المدى القصير والمتوسط في المستقبل المنظور، تطرح إفرازات «الربيع العربي» ومخرجاته السياسية في الآونة الأخيرة تحديات جدّية لهذا المشروع القومي الديمقراطي. فأيام المستقبل القريب حُبلى بالاحتمالات والسيناريوهات بعد فوز التيارات الإسلامية والسلفية في الجولات الانتخابية في البلدان العربية التي شهدت التحولات الثورية السياسية والاجتماعية الأخيرة. وقد تُفلح هذه التيارات والقوى المتحالفة معها داخل المؤسسات السياسية والدستورية والاجتماعية المقبلة في تحويل المسار الديمقراطي إلى وجهة لا تنسجم ومنطق «دولة المواطَنة المتساوية»، ولا مستلزمات «الديمقراطية التشاركية» التي يدعو لها المشروع المستقبلي.

ومن المحتمل أن تعدّل على الأقل جانبًا من الحقوق المدنية والاجتماعية، وتلك المتّصلة بحقوق الإنسان والأحوال الشخصية التي كانت، على قلّتها، قد تحققت في عهود سابقة خلال العقود القليلة الماضية.

قد نشارك أمين معلوف[٢٤] بعض تأمّلاته حول «الهويات القاتلة»، ومنها أن «التاريخ يقدم البرهان الساطع على أن الإسلام يحمل في جوهره قدرات كامنة على التعايش والتفاعل المثمر مع الحضارات الأخرى. لكن التاريخ الحديث يُبيّن كذلك أن التقهقر ممكن، وأن هذه القُدرات الكامنة قد تبقى طويلًا في حالة من الكمون». غير أن على المراقب أن يأخذ بالحسبان في الوقت نفسه المقولة التي طالما تحدّث عنها العلماء الاجتماعيون والمنظرون السياسيون، عندما نبّهوا إلى «العواقب غير المقصودة/ غير المتوقعة للفعل الاجتماعي»، سواء أكان ذلك النشاط فرديًّا أم جمعيًا أم اقتصاديًا أم سياسيًا.

وعلى هذا الأساس، ربما كان علينا أن نتريّث بعض الوقت لنتأكد من مدى التقارُب أو التفاوت في أوساط صُنّاع المستقبل العربي القريب بين النيّات المُعلنة من جهة، والأفعال اللاحقة في المجال السياسي العام من جهة أخرى.

(٢٤) أمين معلوف، **الهويات القاتلة** (بيروت: دار الفارابي، ٢٠٠٤)، ص ٧٧.

الفصل الثالث

اللغة العربية وسؤال الهُوية في سياق تحقيق التنمية
نحو منهج لابتعاث اللغة من مصادرها

عبد الرحمن بودرع

مُقدّمة

لا يشك أحدٌ في أن الشعوب العربية الإسلامية اجتازت حقبةً طويلةً من التخلّف والانتكاس والتبعية للغرب،طبعت حياتها الاقتصادية والسياسية والثقافية، وجرّت عليها عواقب وخيمةً أثرت في حاضرها، وحددت معالم بارزةً في طريقها نحو صياغة مستقبلها. ولا شك في أنه ضاعت مع هذا الواقع المرير كثيرٌ من القيم الحضارية والثقافية الرفيعة.

تأثرت اللغة العربية بأحوال الأمة العربية الإسلامية، فأصابها ما أصاب الأمة من تراجعٍ وتخلفٍ وإهمال، بعد أن كانت لغة العلم والتنمية والسياسة والإدارة، ووعاءً الفكر والثقافة والحضارة، وعدّها بنوها لغةً لا تساير العصر، ولا تُواكب التطور، ولا تصلُح للتعليم.

هكذا، أصابت سهام الاتهام التي وُجّهت إلى اللغة العربية في الصميم هُوية الأمة، وشككت في انتمائها، وفي قيَمها الثقافية والحضارية، وعدّتها من أعباء الماضي، ومما يجب التخلّص منه؛ لأن اللغة عنوان الهوية والناطق باسمها. وعليه، يجب التعلق بلغات الغرب وثقافاته بأكثر من سببٍ لتحقيق النمو والازدهار. أما العربية وما يتبعها من فكرٍ وثقافةٍ فلا تستحق من ذويها

إلا الإهانة، وإهانة العربية طريقٌ إلى إهانة الهوية، وسياسةٌ مُحكمةٌ في الطعن في كل ما هو أصيل موروث في الأمة. ولا يعني ذلك أن إعادة الاعتبار إلى لغة الأمة وهويتها لا يتحقق إلا بنبذ لغات الغرب وثقافاته، فالثقافة المعاصرة واللغات الحية من روافد العلم والمعرفة ووسائل الانفتاح على الحضارات وتلقيحها بما ينفع، وبما لا يصطدم مع الهوية.

كابدت العربية نتيجة سياسة التبعية للغرب، وبعد خروج الاستعمار من بلاد العرب، غربةً قاتلةً، لما لها من اتصالٍ بالحضارة والثقافة والدين؛ وهذه الوشيجة التي تجمعها بالهوية والحضارة والدين ترقى بها وتُشرّفها، إلى جانب ما يرفعها من كونها اللسان المبين للقرآن الكريم. فما من معولٍ من معاول الهدم وُجّه إلى الثقافة والدين إلا وكانت العربية هدفًا مقصودًا بالتبعية. وسعى الخصوم على مر التاريخ إلى القضاء على عقيدة الأمة ولغتها وقيَمها الحضارية، قضاءً مُبرمًا، بأسلحةٍ فتاكة. ولما استعصى عليهم الأمر، وأدركوا أنهم أوهوا معولهم بضرباتٍ طائشةٍ لم تضر المضروب إلا أذىً طفيفًا، لم يألوا جهدًا في بث الشبهات، ونثر بذور البلبلة حول الدين واللغة، وتشويه صورة التراث في أعين أبنائه. وإن معاناة العربية من سياسة التغريب في ديارها وبين أبنائها وذويها، لهي غربةٌ محمودةٌ موجبةٌ غير سالبة لأن صفة الغربة فيها تدل على قدرتها على البقاء واستعصائها على عوامل الإزالة والزوال، فلو لم تكن على هذه الصفة من الهجران، أو شبه الهجران، لطواها النسيان،ولأن الحياة الثقافية لا تزال عربية الطابع في عمومها، وإن عم فكر الغرب وثقافته وسياسته في التخطيط، ولأن الفكر العربي لا يزال ينمو ويتطوّر ويزدهر داخل المنظومة اللغوية العربية. ويدلّ هذا الإقبال على الحاجة الماسة المتجددة إلى العربية، على الرغم مما يعتريها ويعترض طريقها من عوائق؛ وأكبر العوائق اليوم، حالة الاستلاب الحضاري للغة العربية في عالم عولمةٍ مبتلعة ومنافسة شرسة، أضعفت تأثيرها وأوهنت ساعدها عن تحقيق وجودها الحضاري، ولا شك في أن الارتباط التلازمي بين اللغة والهوية يسوغ لنا مقولة ضياع الهوية العربية بضياع لغتها[1].

---

(١) انظر: «اللغة والهوية العربية: تحولات اللغة/ تحولات الهوية»: الندوة التي نظّمتها جامعة قطر يومي ١٧ و١٨ نيسان/ أبريل ٢٠١٢. الديباجة.

لا يعني ذلك أن الأمة في أمنٍ وأمانٍ واطمئنانٍ على مستقبلها، لكنها مدعوةٌ للقيام بمهمة إقالة نفسها من عثرتها وارتجاع ما فاتها، إذ هجعت هجعةً طويلةً، ولاذت بالقشور قرونًا طويلةً، سيمت خلالها شتى ضروب المحن، وها هي اليوم مدعوّة من جديدٍ إلى أن تنتفض لتنزع عن نفسها أغلال التخلف والاستعمار، وتكشح ظلمات الهوان، وتعمل على ترميم ما انهار من عزيمتها، واسترداد ما ضاع من حقها، وإعادة بناء هويّتها في زمن تنازع الهويات وتصادم الحضارات.

أولًا: سؤال الهُوية وعلاقتها باللغة

«يزخر العالم بآلاف اللغات، وكل لغةٍ تحمل العالم في جوفها»[2]

الهوية مجموعةٌ من الخصائص والملامح التي تتكون منها الشخصية المتميزة لشعبٍ من الشعوب[3]. وهناك كثيرٌ من المفاهيم التي تساعد في الإحاطة بموضوع الهوية، مثل الذات والشخصية والفرد وروح الجماعة والضمير الجمعي وغيرها.

لا شك في أن لكل فردٍ من أفراد المجتمع هويةً شخصيةً وهويةً اجتماعيةً، تعرفه بانتمائه إلى مجموعةٍ اجتماعيةٍ محددة، وعلى أساس الانتساب إلى تلك الهوية يُصنّف الأفراد والجماعات أنفسهم، ويصنفون الآخرين، وعملية التصنيف (Categorization) هي عمليةٌ ذهنيةٌ محضةٌ، لأن التصنيف الذي يقومون به إنما هو تقسيمٌ وتصنيفٌ وتنظيمٌ للمحيط الاجتماعي، يتيح لهم أن يتبنوا مختلف أشكال النشاط الاجتماعي، ويحدد موقعهم في النسيج الاجتماعي، ويمنحهم هويةً خاصةً بهم، مدلولًا عليها بمصطلحات ومفاهيم اجتماعية. وبناءً على التصنيف أيضًا يميل البشر إلى عقد موازناتٍ يرجحون بها كفة انتمائهم، على غيرهم من المجموعات[4]،

---

(٢) نبيل علي، **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، عالم المعرفة؛ ٢٦٥ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠١)، ص ٢٢٧.

(٣) حول علاقة الهوية باللغة، انظر: عبد العلي الودغيري، **اللغة والدين والهوية** (الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠٠)، ص ٦٨.

(٤) انظر نظرية تصنيف المجموعات في: Henri Tajfel and John Turner, *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior* (New York: Stephen Worchel and William, 1985).

وهذا التصنيف وذاك التميز، لا يُحسن أن يكونا مقياسين من مقاييس الهوية إلا إذا اتخذا وسيلةً من وسائل المحافظة على الذات من أن تذوب في غيرها، وحماية الثقافة من أن تعصف بها رياح الاجتياح وطمس الذوات.

علاقة الهوية باللغة علاقةٌ جدليةٌ تفاعليةٌ إذ ليست اللغة أداةً للتعبير فحسب، ولا وسيلةً للتواصل بين الأفراد، ولا شأنًا من شؤون العلم والثقافة والتدريس، لكنها شأنٌ من شؤون الهوية والأمن القومي والسيادة الوطنية والاستقرار الاجتماعي والنفسي، حيث اللغة مؤلفٌ رئيسٌ من مؤلفات الهوية في كل بلد، أو وطنٍ، أو أمةٍ، بل الهوية مفهومٌ ذو دلالة لغوية واجتماعيةٍ وثقافيةٍ، يعني الإحساس بالانتماء إلى أركان الهوية التي هي الدين، والثقافة، والاجتماع. أما اللغة فهي الناطق الرسمي بلسان الهوية، ووسيلة إدراك العالم وتصنيف المجتمعات، ونظرًا إلى خطرها وشموليتها هي مسؤولية كل الجهات التي تكوّن عناصر المجتمع، مسؤولية المجامع ومؤسسات التربية وأجهزة الإعلام والمنظمات الثقافية ووجهاء الأمة وبسطاء العامة[٥]، لأن اللغة هي الهوية ذاتها، وهي الأداة التي نحوّل بها المجتمع إلى واقع، وثقافة الأمة كامنةٌ في لغتها، في معجمها وصرفها وتراكيبها ونصوصها، وما من حضارةٍ إنسانيةٍ إلا وصاحبتها اللغة، وما من صراعٍ بشري إلا ويكمن خلفه صراعٌ لغوي خفي، فالهوية نتاج المعاني والقيم التي يُشيدها الأفراد عبر اللغة، والطابع الخاص بمجتمعٍ من المجتمعات ناتجٌ من تفاعل ما يسري بداخله من خطاباتٍ لغويةٍ مرتهنةٍ بالمتغيرات التاريخية.

تشهد الحضارة الإنسانية اليوم حركةً دؤوبًا نحو طبع الحياة كلها بطابع اللغة، في السياسة والمعرفة والأخلاق والاقتصاد، ولم يغب على «التقانة المعلوماتية» والهندسة الوراثية أن تُبوّئ اللغة على رأس البناء المعرفي، حتى أصبحت اللغة حاضرةً حضور الأساس للبناء، في مذاهب الفلسفة وفروع الفن وفروع العلم.

لكن الجديد في أمر علاقة اللغة بالهوية هو أن العناصر المؤلفة للهويات الاجتماعية تغيرت وتبدّلت على مر التاريخ مع تبدل المفاهيم

(٥) علي، **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، ص ٢٢٨.

الإنسانية والفكرية، حيث كانت عناصر الهوية بالأمس هي الدين والعصبية القبلية والعشيرة والعائلة، أما اليوم فبقي الدين في بعض الهويات، وظهرت عناصر أخرى مثل الهويات القومية والعرقية(٦).

لفت الباحثون الاهتمام إلى أن الهوية أهم مكوّن في كل دراسة علمية تجري عن اللغة إذا ما أريد للنظرية اللغوية أن تتطور. وفشلت كثيرٌ من النزعات الفلسفية المادية واللسانية الصورية التي استبعدت الهوية من كل دراسة تتناول الظواهر الإنسانية بالبحث والتحليل؛ أما الفلسفة المعاصرة فإنها لا تعتد بالإنسان ـ كما ذكر ميكيل دوفرين ـ ولا تتخذ منه موضوعًا للتفكير؛ لا لصعوبة البحث في موضوع الإنسان، لكن لأن هذه الفلسفة لا تعترف بوجود الإنسان، فالوجود الإنساني في نظرها وهمٌ ناشئٌ عن أفكارٍ جوفاء وأحكامٍ جاهزة(٧).

أما في اللسانيات فنهجت البنيوية مع مطلع القرن العشرين منهجًا صارمًا في الفصل بين اللغة والمجتمع، شرّعه أولًا العالِم المُبشّر بالمنهج البنيوي في دراسة اللغة: دوسوسير (F. de Saussure)(٨)، ثم تطور برنامج الفصل، مع المدارس المشتقة من بنيوية دوسوسير(٩)، لاستبعادها الاعتبارات والظروف كلها المحيطة بإنتاج الكلام، وفصلها بين مقال اللغة ومقامها، واعتبارها اللغة نظامًا مغلقًا (Closed system). ولطالما كانت البنيوية تدعو إلى دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، وإلى فصلها عن المجتمع الذي يتكلم بها، ويتخذها وسيلةً للتفكير والتعبير، وفصلها عن السياق الاجتماعي الذي يحضنها، لكن منهج الفصل بين اللغة ووظيفتها الاجتماعية والثقافية

---

(٦) محمد أمارة، اللغة والهوية: تأثيرات وتداعيات على التعليم العربي في إسرائيل، دراسات؛ ٣ ([د. م.]: المركز العربي للحقوق والسياسات، ٢٠١٠)، ص ٢٣.

(٧) في بسط الكلام عن نظرة الفلسفة المادية المعاصرة للإنسان، انظر: Mikel Dufrenne, «La Philosophie du néo-Positivisme,» *Esprit* (Mai 1967), «Structuralismes: Idéologie et Méthode», p. 781.

وانظر تعاقب الفلاسفة والمفكّرين على نهج المنهج البنيوي في النظر إلى الإنسان، في: Edith Kurwzeil, *The Age of Structuralis from Lévi-Strauss to Foucault* (Columbia: Columbia University Press, 1980).

(٨) Ferdinand De Saussure, *Cours de Linguistique Générale* (Paris: Payot, 1913).

(٩) Georges Mounin, *Histoire de la Linguistique, des origines au XXe siècle* (Paris: Presses Universitaires de France, 1967).

عجّل بها إلى التراجع والانحسار لتخلفها مناهج أخرى في معالجة اللغة الإنسانية تُدخل هوية الناطقين باللغة إلى مركز الدائرة.

لكن ظهرت في ما بعد مناهج لسانيةٌ تجاوزت النزعة الصورية في النظر إلى اللغة، وركزت على البُعد المعرفي للدرس اللغوي وانصهار المعرفة اللسانية ضمن العلوم المعرفية[١٠]، من أجل الكشف عن علاقة الملكة العامة التي يشترك في امتلاكها جميع المتكلمين باللغات البشرية، بالملكة الخاصة التي يكتسبها الفرد في لغته، ويثبت بها اكتسابه للغته، فيقع التنوع والاختلاف بين اللغات من هذه الجهة، وإن كانت راجعةً إلى أصولٍ وضوابط واحدة بحكم الاشتراك في المؤهلات الفطرية، وهذا التفسير المعرفي للبنية اللغوية ساعد في ترجيح مبدأ تكامل المعارف وتداخلها[١١].

ظهرت أيضًا مناهج لسانيةٌ أخرى تدعو إلى النظر إلى اللغة باعتبارها نظامًا مفتوحًا (Open system)، تؤثر في ما حولها، وتتأثر به، إذ غدا السياق الاجتماعي (Social context) ذا بالٍ في فهم البنية اللغوية وتأويلها، لأن التواصل اللغوي وظيفةٌ اجتماعيةٌ من وظائف اللغة، وكل وظيفةٍ تؤديها اللغة في الاستعمال اليومي والفكري والاقتصادي إنما تُعد انعكاسًا للواقع، ونقلًاله بطريقة المتحدثين بها، وتمثيلًا للواقع الذي تحياه الجماعة الناطقة بتلك اللغة.

تتجلّى علاقة اللغة بالهوية في هذا التفسير الجديد، في البحث عن علاقة التنوّع اللغوي بالتنوع الاجتماعي؛ أي إن تنوّع اللغات واختلافها يعكس ما عليه الناس والمجتمعات والحضارات من تنوعٍ واختلافٍ. والاختلاف اللغوي ـ الاجتماعي بين الجماعات، أو المجموعات، لا يمكن تناوله ومعالجته إلا بمنهجٍ مقارنٍ يركز على خصائص بُنى اللغات ومظاهر أنساقها، ليتوصل إلى معرفة خصائص بُنى المجتمعات

(١٠) Noam Chomsky, *Knowledge of Language* (New York: Praeger Publications, 1986).

(١١) انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي** (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ١٩٩٨)، ص ١١.

والحضارات، ومظاهر تكاملها وتقاربها، بل تداخلها في كثيرٍ من الجوانب، كأن نقول إن اللغة وسيلةٌ رئيسةٌ للتهيئة الاجتماعية للأطفال، وهي أساس التمييز بين الناطقين بها من الناطقين بغيرها، فعندما نصف شخصًا بأنه إنكليزي، أو عربي، أو ياباني فإننا نقصد أنه ينتمي إلى الأمة الإنكليزية، أو الأمة العربية، أو الأمة اليابانية، الناطقة بهذه اللغة أو تلك؛ وبهذا المعنى تُحدد الجماعات البشرية والهويات المختلفة على أساس اللغات، في أغلب الأحيان، فاللغة سجل ينعكس فيه سلوك الأفراد والجماعات والمجتمعات والقوميات المختلفة، وأساسٌ يتحدد عليه تمييز الهويات، ثم إنها ليست قناةً ناقلةً للثقافة والمعارف المختلفة فحسب، بل هي جزءٌ من ماهية هذه الثقافة وهذه المعارف، وغياب اللغة عن تلك القيم الثقافية والمعرفية يفقدها مكانتها[١٢].

هكذا، بعد استبعاد اللسانيات ذات النزعة الصورية المغلقة، تطورت ونمت نظرياتٌ لسانيةٌ معرفيةٌ ووظيفيةٌ تعد اللغة الأساس الصلب الذي يقوم عليه فكر الأمة وتاريخها. وكل نظريةٍ تجرد اللغة من طابعها الإنساني لكي تظل حبيسة التحليلات البنيوية السطحية والأنماط الصوتية، لن تُعين البتة في تطور علم اللغة ومناهجه الواعدة. أما الفهم الذي يركز على متكلمي اللغة بوصفهم فاعلين أقوياء، وبوصفهم نسقًا للمعرفة اللغوية التي تجيز لهم إنتاج ملفوظاتٍ ذات معنى، وفهمها على الوجه الأكمل؛ فالمخاطب بالرسالة اللغوية، بحسب هذا الفهم، يستخدم خصائص الملفوظات ومميزاتها ليقرأ حقائق عن المتكلم، ويفهم ويؤوّل. ومعنى ذلك أننا كلما عزلنا اللغة عن متكلميها ومؤوّليها، وعن السياق الذي يتكلم فيه المتخاطبون، ويؤوّلون فيه هذه اللغة، أخفقنا في الاقتراب من جوهرها[١٣]، حيث تتكوّن الهويات المتنوعة عبر اللغات، واللغات نفسها تتكوّن وتنمو عبر الهويات، ولا يشك أحدٌ في أهمية موضوع الهوية اللغوية في كل فهمٍ علمي منهجي لوظائف

(١٢) انظر: أمارة، **اللغة والهوية: تأثيرات وتداعيات على التعليم العربي في إسرائيل**، ص ٢٥ - ٢٦. (بتصرّف).

(١٣) جون جوزيف، **اللغة والهوية: قومية- أثنية- دينية**، ترجمة عبد النور خراقي، عالم المعرفة؛ ٣٤٢ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٧)، ص ٤٦ - ٤٧.

اللغات، إذ يضطر دارس الهويات إلى الاستناد المرجعي إلى اللغات، والباحث اللغوي لا يستطيع أن يعزل اللغة التي هي موضوع درسه، عن سياق الهوية والمحيط الاجتماعي والثقافي، ويزداد الأمر وضوحًا عند دراسة الخطاب الاجتماعي، أو أي خطابٍ يتصل بفكر المجتمع وثقافته، لأنه خطابٌ لغوي في المقام الأول، ويُضاف إليه أن الفهم والتأويل في مجتمعٍ ما عمليتان تُحرّكهما نوازع الهوية ومشاعر الانتماء.

بناءً عليه، اجتهدت اللسانيات الاجتماعية (Sociolinguistics)[(١٤)] منذ أواسط القرن العشرين في فحص خصائص التخاطب في لغةٍ من اللغات وتطويرها، إذ من خلال هذه الخصائص التخاطبية التي تربط بين المتكلم والمخاطب نستطيع قراءة الأصول الاجتماعية والجغرافية لشخصٍ ما ينتمي إلى تلك المجموعة اللغوية، وفهم مستواه التعليمي ومعرفة عمره، أي تُمكّننا خصائص التخاطب والتواصل من معرفة مجالات الهويات المصنفة كلها التي تعتمد في تصنيف الأشخاص، وهي خصائص نابعةٌ في الأصل من طبيعة اللغات البشرية في ذاتها؛ وهي أن هذه اللغات تقاليد ثقافيةٌ تكوّنت من خصائص كليةٍ يشترك فيها البشر والمجتمعات البشرية، والقدرات اللغوية التي يمتلكها المتكلمون في مختلف اللغات إنما هي قدراتٌ على تأويل الرموز والثقافات الأخرى والتواصل معها[(١٥)]، وللذاكرة البشرية الحظ الأوفر في المحافظة على التقاليد الثقافية التي تنطوي عليها اللغات، ولمّا ظهرت الكتابة واتسع مجالها أتاحت الفرصة لاستيعاب جزءٍ كبيرٍ من اللغة التي كانت مخزونةً من قبل في الذاكرة، فحفظته الكتابة مخافة الضياع، وحُفظت بالانتقال من الشفوي المنطوق إلى المكتوب تقاليد ثقافيةٌ كثيرةٌ، ثم حُفظت بحفظ هذه التقاليد هوية المجتمع الناطق بتلك اللغة.

---

(١٤) Ronald Wardhaugh, *An Introduction to Sociolinguistics* (New York: Wiley-Blackwell, 2006).

(١٥) في هذا السياق ذهب جون جوزيف إلى أن أقوى وسائل التأويل اعتمادًا، لمعرفة خصائص شخصٍ ما، التأويل اللغوي؛ ذلك أننا عندما نقرأ هويات الناس الذين تربطنا بهم علاقاتٌ، معتمدين في التأويل على الخصائص السلوكية الدقيقة، فإن الميزات اللغوية تحتل مقام الصدارة في هذا الباب لأن القراءة المعتمدة على اللغة عمليةٌ مطردة الحضور في كل لقاءٍ بين الناس. انظر: جوزيف، ص ٦٤ ـ ٦٥.

ثانيًا: مسألة الهوية وعلاقتها باللغة العربية

يؤلف المتحدثون بالعربية أمةً مستقلةً ذات معتقداتٍ بيّنةٍ متميّزةٍ، وذات ثقافة وحضارةٍ ورقعةٍ جغرافيةٍ واسعة، وتُعد اللغة العربية مؤلفًا رئيسًا من مؤلفات الهوية العربية، لأنها توحد الناطقين بها اجتماعيًا وسياسيًا وثقافيًا. واكتسبت اللغة العربية مكانتها من السلطة الرمزية التي حظيت بها داخل نسق التراث الفكري والثقافي. وظلت العربية كذلك بضعة قرونٍ تراوح بين الازدهار والانحسار، وتعكس صورة الأحوال السياسية التي كانت تضطرب بين مد وجزرٍ، وصعودٍ حضاري، وهبوطٍ ثقافي مفاجئ. ووصف ابن حزم الظاهري الأندلسي (ت. ٤٥٦هـ) حالة الاهتزاز التي تتعرض لها اللغة ذلك أن «اللغة يسقط أكثرها ويبطل بسقوط دولة أهلها ودخول غيرهم عليهم في مساكنهم، أو بنقلهم عن ديارهم واختلاطهم بغيرهم، فإنما يُقيد لغة الأمة وعلومها وأخبارها قوة دولتها ونشاط أهلها وفراغهم، وأما من تَلِفَتْ دولتُهم وغلب عليهم عدوهم واشتغلوا بالخوف والحاجة والذل وخدمة أعدائهم فمضمونٌ منهم موت الخواطر، وربما كان ذلك سببًا لذهاب لغتهم ونسيان أنسابهم وأخبارهم وبيود علومهم، هذا موجودٌ بالمشاهدة ومعلومٌ بالعقل»[١٦].

لم يفت ابن خلدون أن يقرّر أن اللغات «إنما تكون بلسان الأمة أو الجيل الغالبين عليها، أو المختطين لها، ولذلك كانت لغات الأمصار الإسلامية كلها في المشرق والمغرب لهذا العهد عربيةً... والسبب في ذلك ما وقع للدولة الإسلامية من الغلب على الأمم، والدين والملة صورةٌ للوجود وللملك. وكلها مواد له، والصورة مقدمةٌ على المادة، والدين إنما يستفاد من الشريعة... فلما هجر الدين اللغات الأعجمية، وكان ما كان من القائمين بالدولة الإسلامية عربيًا، هجرت كلها في جميع ممالكها، لأن الناس تبعٌ للسلطان وعلى دينه، فصار استعمال اللسان العربي من شعائر الإسلام وطاعة العرب. وهجر الأمم لغاتهم وألسنتهم في جميع الأمصار

---

(١٦) علي بن أحمد بن حزم أبو محمد الأندلسي، **الإحكام في أصول الأحكام**، ٢ ج (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤)، ج ١، الباب الرابع: «في كيفية ظهور اللغات».

والممالك. وصار اللسان العربي لسانهم، حتى رسخ ذلك لغةً في جميع أمصارهم ومدنهم، وصارت الألسنة العجمية دخيلةً فيها وغريبة. ثم فسد اللسان العربي بمخالطتها في بعض أحكامه وتغير أواخره وإن كان بقي في الدلالات على أصله، وسُمّي لسانًا حضريًا في جميع أمصار الإسلام»[١٧].

إن كيان الأمة وهيئتها وسِمتّها، هو مجموع المبادئ المنتزعة من أثر الدين واللغة والعادات والرصيد الثقافي والميراث الحضاري. أما اللغة فهي ذات الحظ الأوفر في إبراز صورة وجود الأمة وكشف أفكارها ومعانيها، بل اللغة وجود الأمة ذاته؛ فهي قومية الفكر، تتحد بها الأمة في صور التفكير وأساليب أخذ المعنى من المادة، والدقة في تركيب اللغة دليلٌ على دقة الملكات في أهلها، وعمقها هو عمق الروح ودليل الحس على ميل الأمة إلى التفكير والبحث في الأسباب والعلل، وكثرة مشتقاتها برهانٌ على نزعة الحرية وطموحها[١٨].

إذا كانت اللغة بهذه المنزلة، وكانت أمتها حريصةً عليها، ناهضةً بها، متّسعةً فيها، مكبّرةً شأنها، فما يأتي ذلك إلا من كون شعبها الناطق بها والمفكر بها سيد أمره، ومحقق وجوده، ومستعمل قوته، وآخذ حقه. فأما إذا كان منه التراخي وترك اللغة للإهمال وإصغار أمرها وتهوين خطرها وإيثار غيرها بالحب والإكبار؛ فهذا شعبٌ تابعٌ لا متبوعٌ، ضعيفٌ عن تكاليف السيادة، لا يطيق أن يحمل عظمة ميراثه، مجتزئٌ ببعض حقه، مكتفٍ بضرورات العيش.

لا جرم كانت اللغة العربية هدف المستعمر الأول، فلن يتحول الشعب إذا ما تحول، إلا من لغته، ففي ذلك تحولٌ من أفكاره وعواطفه وثقافته، وهو إذا انقطع من نسب لغته انقطع من نسب ماضيه، ورجعت هويته رسمًا محفوظًا في التاريخ، لا صورةً محققةً في الوجود. وما ذُلّت لغة شعبٍ إلا ذُل، ولا انحطت إلا كان أمره إلى اضمحلالٍ وزوال، ومن هذا فرض

(١٧) أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، **المقدمة** (بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٢)، الكتاب الأول: الباب الرابع، الفصل الثاني والعشرون: «في لغات أهل الأمصار».

(١٨) انظر: مصطفى صادق الرافعي، **وحي القلم**، مراجعة درويش الجويدي، ٣ ج (صيدا؛ بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٢)، ج ٣، ص ٢٨-٣٠.

الاستعمار لغته على الأمة المستعمَرة فرضًا، وركبهم بها، وأشعرهم عظمته فيها،واستلحقهم من ناحيتها، فسجن لغتهم في لغته سجنًا مؤبدًا، وأعدم ماضيهم بالمحو والنسيان، وقيّد مستقبلهم بالأغلال حتى يكون سيرهم تبعًا لسيره، ويكونوا رهن أمره. فليس في العالم أمةٌ عزيزة الجانب تقدم لغة غيرها على لغة نفسها؛ إذ اللغات تتنازع القومية، وإذا هانت لغة القوم على القوم جر ذلك إيثارًا للغة الأجنبية في الخلق القومي، أما إذا قويت لغة القوم في نفوسهم فإنها تعز هويتهم، ويرتفع شأنهم، ويخشى جانبهم.

كانت اللغة العربية ركنًا مكينًا في بُنيان الهوية، وكانت هي نفسها مؤسسةً قائمةً على مؤسسة الدين والعقيدة التي ضمنت لها البقاء والانتشار، وحفظتها من الزوال والاندثار. وهي وإن تعرّضت في مراحل كثيرة من تاريخ العرب السياسي لزلزال التغيير، والانتقال وسقوط دولٍ وقيام أخرى، فإن ذلك لم يقوَ على محوها والقضاء عليها ما دامت العقيدة التي تحميها قائمةً في نفوس المؤمنين بها، فكانت بذلك تستمد قوتها ونفوذها من النص المؤسس الذي تلبّست به ونزل بها، وكانت الهوية التي أقرّها النص الشرعي المنزل هوية العقيدة والانتماء إلى الدين مهما تكن شعوب النسبة وقبائل الانتماء. لكن لما ضعفت دولة العرب وأفُل نجمُها بدخول الاستعمار وهيمنة لغته وقيمه، ضعفت معها اللغة والهوية العقدية، وتعرضت لأزمةٍ ثقافيةٍ وسياسيةٍ واجتماعيةٍ خانقةٍ، وما من تراجع يصيب حضارة الأمة وثقافتها إلا أصيب معهما التواصل الاجتماعي، وأهم أداةٍ لهذا التواصل هي اللغة، فأزمة اللغة من أزمة حضارة الأمة، وازدهارها من ازدهارها[١٩].

أما الفكر العربي المعاصر، فطبع بالتردد بين ماضٍ متأصلٍ في النفوس يستلهم ويستمد منه النموذج الأمثل في مشاريع الإصلاح الاجتماعي والسياسي، وحاضرٍ تتلمس فيه سبلٌ أخرى ومرجعياتٌ مذهبيةٌ مختلفةٌ للهوية، لإعادة تركيب الذات المُفككة وبناء نهضةٍ حضاريةٍ تراوح بين استلهام الدين واللغة في بناء الهوية المهيضة، واعتماد القومية والتاريخ

---

(١٩) انظر تفصيل الكلام عن هذ التلازم في: صادق محمد نعيمي، **التاريخ الفكري لأزمة اللغة العربية** (الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ٢٠٠٨)، ص ٢٥ وما بعدها.

العربي المشترك، فاضطربت عناصر إعادة تركيب الهوية، فكان منها المتحوّل المتغيّر مثل الانتماء إلى القومية العرقية والتاريخ المشترك؛ وكان منها الثابت الذي لم يختلف فيه وهو سلطة اللغة العربية بوصفها الركن الرئيس الجامع الذي يوحد الآراء ويؤلف المختلفات، لكن فريقًا من المعاصرين لم يُسلّم للغة العربية سلطة الهوية مطلقًا، بل اشترط إعادة صياغتها وفق مطالب الدولة الحديثة وإحداث خلخلةٍ عميقةٍ في بنيتها التركيبية والدلالية والمعجمية حتى تستجيب لحاجات العصر وتواكب التقدم، فإذا تم لها ذلك فليشرع في المعركة الأخرى، معركة الولادة الجديدة، وهي تعريب الفكر والحياة والمجتمع،وتعريب المؤسسات. والواقع أن مشروع التعريب الشامل أخفق في كثيرٍ من الدول العربية ولم يؤمّن تحررًا للأمة، بل ظلت ولا تزال تعاني تبعيةً اقتصاديةً وثقافيةً.

لكن اللغة العربية في ظل أزمة الاستلاب الخانقة لم تفقد مركزيتها، على تفاوتٍ بين الدول العربية في التربية والتعليم، ونالها نصيبٌ كبيرٌ من النماء والتطور، في معجمها ومصطلحاتها وميادين الكتابة الجديدة ومجالات الإبداع والمعارف الإنسانية، فأسهمت بذلك في معالجة معضلة الهوية المهددة.

أما الجهد المبذول في معالجة إشكال أزمة اللغة العربية[٢٠] فإنه يعكس أننا ما زلنا نعاني قصورًا في معرفتنا بلغتنا، وذلك القصور راجعٌ في نظر الباحثين إلى «عدم إلمام كثيرين لدينا بالجوانب العديدة لإشكالية اللغة، حيث يقتصر تناولنا لهذه الإشكالية في أغلب الأحوال، على الجوانب التعليمية والمصطلحية. . . تجنبًا للخوض في المناطق الحساسة التي تتداخل فيها قضايا اللغة العربية مع قضايانا الاجتماعية وأمورنا الدينية وسياساتنا الوطنية والقومية»[٢١].

---

(٢٠) انظر تقرير الأمم المتحدة عن أزمة اللغة العربية في: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، **تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣: نحو إقامة مجتمع المعرفة** (عمّان: المطبعة الوطنية، المكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣)، ص ١٢١ ـ ١٢٢.

(٢١) علي، **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، ص ٢٣١.

ذلك القصور راجعٌ أيضًا إلى قصور العتاد المعرفي عند معظم المنظرين اللغويين العرب، بعدما أصبحت المسألة اللغوية شركةً بين أصحاب الفلسفة والعلم والتربية والإعلام والاقتصاد والتقانة... فبات من الضروري المعرفة الشاملة بحضور المسألة اللغوية في المجالات العلمية والمعرفية الأخرى.

يرجع قصورنا في معرفتنا بلغتنا أيضًا إلى القطيعة المعرفية التي يقيمها بعض مثقفينا مع الفلسفة الحديثة في زمنٍ أصبحت فيه الفلسفة معنيةً أكثر مما مضى بالمسألة اللغوية في معالجتها للظواهر الإنسانية.

من أسباب القصور أيضًا ضعف التشخيص لدائنا اللغوي؛ فتجد كثيرًا منا يترددون في توجيه الاتهام، بين اتهام المدارس، واتهام المجامع، واتهام الإعلام، وتحميل أصحاب القرار السياسي المسؤولية كلها عن تفاقم الأزمة اللغوية. ومن الناس من أدان اللغة العربية نفسها ورماها بالعجز والقصور، وأنها تنطوي على أسباب التخلف.

يضاف إلى ما سبق من عناصر الأزمة، ضعف تنمية اللغة العربية، وضعف ربطها بالواقع من أجل النهوض به وتطويره، فما حققه البحث العلمي الأكاديمي في مجال البحث اللساني بخاصة، وفي مجال البحث المرتبط باللغة في جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والنفسية والتربوية بصفةٍ عامةٍ؛ ينبغي ألا يظل أبحاثًا علميةً نظريةً مجردةً، وإنما يجب استثماره في تنمية اللغة العربية وتطويرها بالاستعمال والتداول، لكي تتحقق ثمرة النمو اللغوي وانخراط اللغة العربية في سلك الحياة العلمية والعملية والاقتصادية والتعليمية، فتصبح منظومةً فكريةً معرفيةً تُبنى عليها التصورات والنظريات، ونسقًا ذهنيًا تنطلق منه الرؤى والمواقف، ومؤسسةً فاعلةً مؤثرةً في الفكر والفعل، وذلك قصد ترسيخ الوعي اللغوي للمتكلم العربي، وتركيز المسألة اللغوية في مخيلته، وربط اللغة وقضاياها بمسألة الهوية، والتحسيس بمركزية اللغة في كل تنميةٍ ينشدها المجتمع[٢٢].

(٢٢) للتوسع في هذا الموضوع، انظر: عبد الرحمان يجيوي، «تنمية اللغة ولغة التنمية في الوطن العربي،» المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات (١٢ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١١)، ص ١ ـ ٢ (بتصرف)، <http://www.dohainstitute.org/release/bc14b57c-6222-439f-a4b5-62ebf7e3fded>.

ثالثًا: سؤال الهوية وأثرها في تحقيق التنمية للبلدان العربية

لا حديث عن التنمية البشرية من غير ربطها بسؤال الهوية، ولا حديث عن الهوية من غير ربطها باللغة الوطنية.

هكذا، سؤال الهوية سؤالٌ في صميم الحديث عن التنمية البشرية، لوجود علاقةٍ جدليةٍ بين نسق الهوية ومكوّنات اللغوية والدينية والثقافية، وسياسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

تُعد أسئلة اللغة حرجةً لأنها تخص مجالاتٍ عديدةً، مثل سياسة التخطيط التربوي والتعليم والتفكير والثقافة والتواصل والاقتصاد والذاكرة والدين... ويحتاج تدبير شأن هذه الأسئلة وإعداد أجوبةٍ ملائمة لها إلى رؤيةٍ شموليةٍ واضحةٍ متماسكة.

تُعد اللغة العربية وطنًا للمعرفة، ومصنعًا للهوية والشخصية العربية، شأنها في ذلك شأن اللغات الطبيعية التي لها رصيدٌ علمي وثقافي وإسهامٌ في تنمية المعارف البشرية، وانخراطٌ في بناء القيم الإيجابية.

لا يُمكن النهوض بلغةٍ من اللغات الطبيعية إلا ضمن ثقافة الأمة التي تتداول هذه اللغة. ولا يمكن النهوض بالعربية إلا ضمن الخلفية الثقافية للأمة العربية الإسلامية، باعتبار هذه الخلفية محورًا أساسًا تدور حوله التنمية، وتتبوأ اللغة الموقع المركزي في المنظومة الثقافية لارتباطها بالفكر والإبداع والعقيدة والتراث. وما يسوغ تناول اللغة في إطار المنظومة المعرفية الثقافية هو أنها لا تنمو في فراغٍ، بل في مجتمعٍ له تخطيطٌ لغوي، أو سياسةٌ خاصة في تدبير الشأن اللغويّ، مجتمعٍ له سياقه الثقافي وبعده التاريخي، وتناول اللغة بهذا المنهج تناولٌ جيدٌ لأنّه لا يقف في هذا التناول على أساسٍ تقني محضٍ خارجٍ عن سياق المجتمع المؤثر، وسياسته اللغوية.

مما لا شك فيه أن مناهج التعليم في البلدان العربية كانت قبل دخول الاستعمار تعتمد على تحفيظ القرآن الكريم والمتون اللغوية والشرعية، وعلى تدريس المُصنّفات الكُبرى، إلى أن يتخرج طالب العلم مؤهّلًا للتدريس والقضاء والفتوى، والتأثير في القرارات السياسية والعلمية. وكانت مؤسسات

التعليم تلقن العلوم في المدارس والرباطات والزوايا والمساجد، فاكتسى العلم بذلك طابع المعرفة الشعبية المتاحة لجميع الفئات المؤهلة للتلقي. وأسهم هذا الواقع في نشر اللغة العربية على صعيد البلدان العربية، واتخاذها اللسان الرسمي للتفكير العلمي الرصين، ولتحديد معالم الهوية. واستمرت هذه القيم الثقافية والعلمية والتعليمية بُعيد الاستعمار زمنًا يسيرًا، عاملًا من عوامل توحيد الشعوب العربية، لكنها أخذت تتلاشى كلما ازداد تمكن النموذج الغربي والحداثة الغربية من الحياة العربية في جوانبها المتعددة السياسية والاقتصادية والتعليمية والثقافية واللغوية؛ فانتقل التعليم من مناهج أصيلةٍ تدرس فيها العربية والعلوم الشرعية والعلوم الطبيعية والرياضية الموروثة عن العلماء العرب، إلى مناهج عصريةٍ أُدخلت فيها مواد وعلومٌ جديدةٌ تُدرّس باللغة الأجنبية، وتغيرت المفاهيم العلمية والعملية التي كانت سائدةً، وحلّت محلها مفاهيم جديدةٌ؛ فلم تعد تُسمع في ميدان الاقتصاد مفاهيم تتعلق بالبيع والشراء، مثل البيع بأجلٍ، وبيع الغرر والرهن والقراض والمرابحة والهبة والربا والبيوع الفاسدة والبيوع المشروعة، لكنك أصبحت تسمع مفاهيم اقتصاديةً جديدةً بلغةٍ أجنبيةٍ، مثل الفوائد والتضخم والإفلاس والعجز في ميزانية التسيير أو التدبير... وما جرّ هذا الواقع الاقتصادي الجديد إلا سقوط الدول العربية في التبعية الاقتصادية للغرب، بعد أن تحكمت دول الغرب في تسويق المنتجات، وفي أسعار النفط، وفي الاقتصاد كله، بقِيَمه وأسواقه ومؤسساته المالية ولغات التخاطب فيه.

١ ـ الهوية وسياسة الأمن القومي

أ ـ المد القومي في العالم العربي

القومية العربية المعاصرة مدٌّ فكري ومذهبي أُريد منه ترسيخ الهوية العربية بمقوّماتها التاريخية واللغوية والحضارية، ومن أسسها: مشروع الوحدة العربية، والوطن العربي، واللغة العربية. ومن مؤسسي الفكر القومي العربي الأوائل عبد الرحمن الكواكبي وساطع الحصري وقسطنطين زريق ومحمد عزة دروزة وزكي الأرسوزي وميشيل عفلق. وخلف من بعد المؤسسين مفكرون قوميون معاصرون من أمثال أحمد الشقيري وخير الدين حسيب وفهمي هويدي وعزمي بشارة وعبد الوهاب المسيري وطارق البشري

ومعن بشور وناجي علوش وبرهان غليون وفيصل جلول ومحمد المسفر وجمال الأتاسي وعبد الستار قاسم.

من الحركات القومية العربية المؤتمر القومي العربي، وحركة الناصريين المستقلين، وحركة القوميين العرب، ومنظمة الشباب القومي العربي.

أما الأحزاب السياسية العربية التي بُنيت على أساس فكرة القومية العربية، فمنها حزب البعث العربي الاشتراكي، والحزب العربي الديمقراطي الناصري، والتجمع القومي العربي، وحزب الوحدويين الناصريين في تونس، والتنظيم الشعبي الناصري في لبنان... وغيرها من الأحزاب والحركات والتنظيمات القومية التي نشأت في العالم العربي استجابةً لنداء الوحدة القومية[٢٣].

من المحطات البارزة في تاريخ القومية العربية منجزاتٌ سياسيةٌ، مثل الجمهورية العربية المتحدة التي كانت تضم كلًا من سورية ومصر، والمشروع النهضوي العربي، ويمكن أن نُعد مجلس التعاون الخليجي واتحاد المغرب العربي من المحطات السياسية في تاريخ القومية العربية، غير أن الطابع الاقتصادي يغلب على قومية المغرب العربي، وطابع الدفاع المشترك يغلب على تنظيم مجلس التعاون الخليجي.

ب ـ الهويّة واللغة والتنمية في العالم العربي

أدرك الغرب بمختلف مراكزه ومؤسساته مدى الترابط بين الهوية والتنمية، فشرع في بسط هيمنته السياسية والاقتصادية والثقافية من أجل الحفاظ على ما يُسمّى في المصطلح السياسي الاستراتيجي الحديث، بالأمن القومي[٢٤]. فمعرفة الدولة بوسائل حماية الأمن القومي تضمن لها معرفة

---

(٢٣) استعين في جمع هذه المعلومات من موقع المعرفة، <http://www.marefa.org>، وهو موقع يؤسّس لمشروع جمعٍ وإنشاءٍ عربي دقيق ومتكامل، بُنِيَت مواده العلمية على الإحالة على مصادر مرخّصة بالنقل.

(٢٤) أدرك الغرب بعد نهاية الحرب العالمية الثانية أن **تحقيق الأمن القومي** لبلدانه وحماية مجتمعاته من التهديدات الاقتصادية والعسكرية والثقافية التي يفترض أنها محيطةٌ به، لا يتمّ إلا من =

مصادر التهديد، وتدفعها إلى تنمية قدراتها وتقوية وسائل معرفتها لمواجهة المخاطر.

الحقيقة أن الأمة العربية الإسلامية أدركت مفهوم الأمن القومي ـ قبل أن ينشأ المد القومي في العصر الحديث ـ سبيلًا من سُبل حماية الهوية والعقيدة والثقافة، منذ أن نزل قوله تعالى: **﴿فليعبدوا رب هذا البيت * الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوفٍ﴾**(٢٥)، ويمكن أن يفهم الخوف بمعناه الشامل لكل تهديدٍ تتعرض له الأمة في الميادين كافةً، فيكون معنى التأمين من الخوف التخطيط الشامل وإعداد الظروف المناسبة للإنتاج والإبداع، من أجل إقدار الأمة على الانتفاع بطاقاتها ومصادر قوتها، ويكون معنى التأمين أيضًا الحفاظ على الكيان السياسي الحامي للدولة، والكيان الاجتماعي المتماسك الذي يرعى مبادئ الانتماء والهوية الوطنية، والكيان العقدي الذي يضمن الأمن الروحي والاستقرار النفسي للأمة، والكيان البيئي الذي يضمن الحفاظ على البيئة الطبيعية من الأخطار المهددة لسلامة البيئة، والكيان الثقافي الذي يؤمن للأمة مصادر ثقافتها ورصيدها العلمي ولغتها القومية التي تُعبّر عن تلك الثقافة(٢٦).

غير أن مفهوم الأمن القومي عرف تأويلاتٍ وطرقًا مختلفةً في الفهم عند المفكرين والأدباء العرب منذ مطلع القرن العشرين إلى أواخره، حيث ظهر كتابٌ ومفكرون يُعبّرون بلسان القومية العربية، منهم ساطع الحصري (١٨٨٠ ـ ١٩٦٨)، أحد أهم ممثلي النزعة القومية العربية، الذي كان ينادي بقيمة

= خلال نظامٍ من التدابير والإجراءات الحمائية، التي تضمن حفظ الأمن للمجتمعات الأوروبية، وضمان استمرار الازدهار الاقتصادي، ومن هذه الإجراءات الوقائية استمرار الهيمنة على الاقتصاد العالمي والتحكّم بالأسواق، ورصد الإمكانات العسكرية لدرء التهديدات المفترضة. في هذا المعنى، انظر: Michael W. Obornes [et al.], *L'économie de la sécurité* (Paris: Organisation de Coopération et de développement économiques (OCDE), 2004), and Odile Jakobe, «Défense et Sécurité nationale,» *La Documentation française* (Paris) (2008).

(٢٥) القرآن الكريم، «سورة قريش،» الآيتان ٣ ـ ٤.

(٢٦) لا شكّ في أن اللغة شاهدٌ على العصر، وسجلٌ للواقع، ومرآةٌ لأهلها، ومعبّرٌ أمينٌ عن ثقافتها. في هذا المعنى، انظر: محمد محمد داود، «اللغة والهوية في معركة الحضارة: العربية في خطر،» ورقة قُدّمت إلى: **أوراق المنتدى الفكري ٨: اللغة العربية في الداخل الفلسطيني بين التمكين والارتقاء** (أم الفحم: مركز الدراسات المعاصرة، ٢٠٠٩)، ص ١١ ـ ٢٦.

التعليم في التحديث وبناء الذات الثقافية، وقيمة اللغة العربية في التعليم، وأهمية تعريب المصطلحات العلمية، وليس العامل السياسي في رأيه ذا قيمةٍ كبيرةٍ في بناء الأمة إذا ما قوبل بخطر العامل الثقافي في بناء جسم الأمة وكيانها، يضاف إلى ذلك أنه كان يرفض العامية لغةً للأمة، وعاملًا من عوامل الربط بين الدول العربية؛ ويؤكد أن مفهوم القومية العربية متصلٌ اتصالًا عضويًا باللغة العربية، ويقترح تعريفًا للقومية العربية بناءً على اللغة العربية في المقام الأول، ثم بناءً على التاريخ المشترك في المقام الثاني[٢٧]. ومنهم المفكر القومي السوري زكي الأرسوزي (١٩٠٠ ـ ١٩٦٨) الذي كان يركز على أهمية اللغة منذ فترة ما قبل البعثة النبوية، ويدعو للعودة إلى مرحلة عبقرية اللغة والأصالة، تلك العبقرية التي تراجعت، فانتشر اللحن في مرحلة اختلاط الأمم على عهد الفتوحات الإسلامية. ويختلف تصوّر زكي الأرسوزي عن تصور الحصري في أن مشروع الأول يميل إلى العرقية، أما الحصري فيميل إلى أثر العامل الثقافي في توحيد الأمة.

بلغت القومية العربية مبلغًا آخر مع مؤلفين وباحثين آخرين من أمثال أنطون سعادة،صاحب فكرة القوميات القطرية. أما طرق هذه القوميات وسياساتها في التعامل مع اللغة العربية فتباينت، فليست اللغة عند أنطون سعادة مؤلفًامن مؤلفات الهوية القومية، لكنها تظل على كل حالٍ وسيلةً من وسائل التواصل بين أفراد الأمة، وذات أهميةٍ وظيفيةٍ في التعريف بالهوية والتعبير عنها، وهي مشتركة بين المتحدثين بالعربية، في العالم العربي، وإن كان هناك من تباينٍ، أو اختلافٍ بين هؤلاء، فإنه تباينٌ لا يمنع، في نظر هؤلاء القوميين، من أن تظل الأمة متصلةً باللغة الأم، وإن اختلفت لهجاتها، وهو أمرٌ دافع عنه دُعاة قوميةٍ قطريةٍ لبنانيون ومصريون دعوا إلى إنشاء لغةٍ محليةٍ ليست بالضرورة مطابقةً للعربية، ومن بينهم لطفي السيد، وقريبٌ منهم سلامة موسى الذي سعى إلى الإقلال من أهمية اللغة العربية الفصحى ووصفها بالتحجر وعدم المناسبة لتلبية حاجات العرب في العصر

(٢٧) في هذا السياق، انظر: ساطع الحصري (أبو خلدون)، آراء وأحاديث في القومية العربية، سلسلة التراث القومي، الأعمال القومية لساطع الحصري، ط ٢ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥). [هذا وقد نُشِرَ كتاب الحصري أوّل مرّةٍ عام ١٩٥١].

الحديث[٢٨]، بل منهم من دعا إلى نبذ الفصحى لحساب العامية المصرية.

هكذا، أولى المفكرون العرب، ودُعاة القومية، اللغة أهميةً كبيرةً، في خطابهم عن تحديث المجتمع، وتحديث الفكر، وهم، وإن تباينت مذاهبهم في تبني الفصحى أو نبذها في إطار مشروع صياغة الهوية الوطنية العربية، وجدت دعوة اعتماد العربية الفصحى لسانًا رسميًا للقومية العربية، صدًى وتجاوبًا لديهم، وبخاصة مع طه حسين في دعوته إلى انفتاح مصر على الثقافة الأوروبية من غير أن تنفك عن ارتباطها بالدول المحيطة بها لغةً ودينًا وتاريخًا، ولتحقيق ذلك دافع عن مشروع إصلاح التعليم وتعميمه وتعريبه، مدخلًا رئيسًا للتحديث لأهمية اللغة في صياغة طرق التفكير والعلاقات الاجتماعية. ولقيت دعوته لحماية الفصحى، مع الزمن، استجابةً كبيرةً، حتى اقتنع كثرٌ من كتاب العصر الحديث ومفكريه في مصر على الخصوص، بجدوى اللغة العربية وأثرها العميق في دمج مصر في القومية العربية[٢٩]، وبخاصةٍ في عهد الرئيس المصري جمال عبد الناصر الذي تبنى اللغة العربية لغةً رسميةً في مشروعه القومي العربي، ذلك المشروع الذي كان يرمي إلى سياسةٍ عربيةٍ موحدةٍ لبناء الهوية الوطنية ولتحقيق الأمن القومي الشامل، لمصر أولًا، ثم للدول العربية كلها التي تستجيب لدعوته، وتنخرط في مشروعه السياسي الاقتصادي[٣٠].

---

(٢٨) سلامة موسى، **اللغة العصرية واللغة العربية** (القاهرة: سلامة موسى للنشر والتوزيع، ١٩٤٥).

(٢٩) انظر ما ذكره ياسر سليمان عن اللغة العربية والهوية الوطنية بنزعاتها وألوانها المختلفة في العالم العربي، وبخاصةٍ في مصر ولبنان وسورية، في: Yasir Suleiman, *The Arabic Language and National Identity* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003).

(٣٠) نظّمت لجنة الترجمة في المجلس الأعلى للثقافة في مصر محاضرة بعنوان «اللغة العربية في الأمم المتحدة»، ألقاها د. محمد الخولي، خبير الترجمة الدولية والإعلام، في دائرة الترجمة العربية بالأمانة العامة للأمم المتحدة التي بدأت نشاطها في منتصف الأربعينيات (من القرن العشرين)، وحينها تلقّت الدول العربية دعوةً للمشاركة في إعداد الهيئة الدولية العالمية الجديدة لدورها. وأرسلت مصر وفدًا ذا مستوى رفيع برئاسة الفقيه القانوني د. عبد الحميد بدوي، وتجلّت مشاركة أعضاء الوفد المصري وعدد من الوفود العربية في مناقشات هذه الهيئة الدولية في وضع الصياغات النهائية وتحرير بعض المصطلحات القانونية والدبلوماسية عن الفرنسية والإنكليزية بغرض تداولها باللغة العربية في أدبيات المنظمة الدولية الناشئة.

يوضح الخولي أن هذا كلّه كان يدور في إطار اجتهاداتٍ شخصية وجهود فرديّة من جانب هؤلاء =

٢ ـ المنظور السياسي الذي يجب طرحه في هذا السياق

هذا المنظور هو أن منظومة اللغة العربية بما تتضمنه من قيمٍ دينيةٍ وثقافيةٍ وأدبيةٍ وأخلاقيةٍ، هي مناط الأمل في بعث نسق المعرفة العربية وإحيائها وتنميتها، وربطها بالتنمية الحديثة، حتى تؤدي العربية بالتعريب للعلوم والتكنولوجيا، مهمةً فاعلةً في النمو الحقيقي للاقتصاد العربي، وذلك بتحويله من اقتصاد الريع المتواكل علميًا إلى اقتصادٍ أصيلٍ ينمو نموًّا مُستدامًا[٣١].

صحيحٌ أن مشروع التنمية الراهن في كثيرٍ من البلدان العربية لا يتضمن في أولوياته تنمية اللغة العربية. لا يتضمن مشروع التنمية إعادة الاعتبار إلى لغة الثقافة والعقيدة والتاريخ، التي بها كان نهوض الأمة من قبل. لا يتضمن مشروع التنمية استئناف المشروع العربي القديم في العمل المعجمي والدلالي بعامة، مما كان بدأه أهل العربية منذ القديم، فخصوا لغتهم بعنايةٍ لم تنلها لغةٌ أخرى، وذلك لِما تتمتع به من عراقةٍ، ونشاطٍ متجدد، واتصالٍ عضوي بالحياة، فأخرجوا مادةً معجميةً ضخمةً، وحققوا فكرة المعجم

= المثقّفين من دون أن تجد اللغة العربية طريقًا رسمية، أو مؤسسية إلى متون المنظومة الدولية، أو مداولاتها في تلك الفترة التي شهدت اعتماد لغتين رئيستين للعمل، هما الإنكليزية والفرنسية، وثلاث لغات رسمية هي الإسبانية والروسية والصينية، إلى أن جاءت الدورة الخامسة عشرة للجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢٥ أيلول/سبتمبر ١٩٦٠، التي سُمِّيَت دورة الرؤساء، وجمعت أكبر قطبين في الحرب الباردة، هما الرئيس الأميركي آيزنهاور والزعيم السوفياتي خروشوف. ولم يكن للدورة بدّ من أن تضمّ زعماء حركة عدم الانحياز التي كانت في أوج فتوتها بوصفها أملًا كان يتطلّع إليه العالم الثالث، حيث توافد زعماؤها الثلاثة نهرو من الهند، وتيتو من يوغسلافيا، وجمال عبد الناصر من الوطن العربي، الذي ألحّ على أن يلقي خطابه باللغة العربية، فاستُجيبَ لطلبه. وكانت هذه الدورة مفصليّة لأنها شهدت «أوّل خطابٍ سياسي باللغة العربية»، يُلقى من فوق منصّة الجمعية العامة للأمم المتحدة أوّل مرّة في التاريخ باللغة العربية على لسان الرئيس المصري.

من مؤلفات د. محمد الخولي: **القرن الحادي والعشرون** (القاهرة: دار الهلال)؛ **قضايا وأفكار معاصرة** (الإمارات: دار البيان)؛ **قراءة في عيون التراث العربي** (القاهرة: مؤسسة صوت العرب)؛ **كتب في حياتهم** (دبي: مؤسسة البيان)؛ **مستقبل الثقافة العربية** (أبو ظبي: مركز زايد للمتابعة)؛ **الشرق الأوسط الكبير** (القاهرة: دار الهلال)، وساطع الحصري: **ثلاثون عامًا على الرحيل** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية).

(٣١) محمد مراياتي، «أثر اللغة العلمية والتكنولوجية في النمو الاقتصادي العربي،» في: **أسئلة اللغة** (الرباط: منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ٢٠٠٢)، ص ٩.

«الكشاف المفتوح»[٣٢] الذي يضم مفردات العربية التي استقرئت في عصرها، ويظل مفتوحًا لاستقبال مفرداتٍ جديدةٍ تستجيب لمطالب العصر، وتخضع لشرط القياس التركيبي والصرفي والصوتي؛ ففي مواصلة هذا التقليد الأصيل استحضارٌ للذاكرة المعجمية العربية الخصب، الحية المتجددة.

إن اللغة العربية قادرةٌ برصيدها وقوتها التعبيرية والاصطلاحية على النفاذ إلى مصادر المعرفة، والانخراط في عصر «إعصار المعلومات الدافقة»، ونقلها واستيعابها من خلال برامج وبرمجياتٍ،وتوظيفها وحسن استثمارها لتوليد معرفةٍ جديدةٍ مواكبةٍ لمطالب العصر في نمو المعارف، وانتقالها إلى حيز الاستثمار والإبداع.

لا شك في أن اللغة العربية قادرةٌ على الاندماج في سلك المعرفة العالمية الحديثة، بما في ألفاظها من صفات الإيجاز في التعبير والأسلوب والدقة في الدلالة، وأثبتت جدارتها بوصفها لغةً عالميةً، بما تملكه من قدرةٍ على تطويع النماذج البرمجية المصممة للغة العربية، إذ أثبت الباحثون إمكان استخدام نُظم الإعراب والصرف الآلية المصممة للغة العربية في مجال اللغة الإنكليزية، وبمعنى آخر فإن العربية يمكن النظر إليها لغويًا وحاسوبيًا، على أنها فئةٌ عُليا (Superset) تندرج في إطارها كثيرٌ من اللغات الأخرى[٣٣].

٣ ـ الهوية واللغة والتنمية المعرفية في تقرير التنمية البشرية العربية

من المناسب أن نُعالج علاقة اللغة العربية بالتنمية المعرفية من خلال

---

(٣٢) تستجيب المعاجم العربية القديمة لفكرة «المعجم المفتوح»، لأن المعجم في أصله مجالٌ مفتوحٌ، على خلاف النحو الذي هو مجالٌ مغلقٌ. في تفصيل هذه الفكرة، انظر: أحمد أبو الفرج، **المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث** (بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ١٩٦٦)، ص ١٤ وما بعدها.

(٣٣) لمزيد من التفصيل، انظر: علي، **الثقافة العربية وعصر المعلومات**، ص ٢٣٨. ولتفصيل موضوع اللغة العربية والمعرفة بين الأزمة واقتراحات الحلول، انظر أيضًا: نبيل علي، **العقل العربي ومجتمع المعرفة: مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول**، عالم المعرفة؛ ٣٧٠، ٢ ج (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٩)، ج ١ وج ٢.

أسئلة **تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني لعام ٢٠٠٣**، الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي[٣٤]، ومن هذه الأسئلة:

- ما مسوّغات الحديث عن علاقة المعرفة بالتنمية؟
- ما موقع اللغة من المعرفة في اقتصاد المعرفة؟
- كيف نجعل من اللغة العربية لغة معرفةٍ، كما كانت في عصور ازدهارها؟
- ما المهام التي تنهض بها اللغة في مجتمع المعرفة، وما مجالات الاستثمار؟
- كيف نتصوّر وضع اللغة العربية في مجتمعٍ يتطلّع إلى التقدم، ويستشرف الآفاق؟

الحقيقة أن المعرفة لا تنمو في فراغ، بل في مجتمع محددٍ ذي هويةٍ محددةٍ، وسياقٍ تاريخي وثقافي معيّن، وتتأثر منظومة المعرفة بمحدداتٍ مجتمعيةٍ ثقافيةٍ واقتصاديةٍ وسياسيةٍ، من أهم هذه المحددات الثقافية: الثقافة العالمة، أو الثقافة الأكاديمية، والثقافة الشعبية، ولا يمكن أن يبني العرب معرفةً مُنتجةً متطورةً إلا إذا استعادوا تراثهم الثقافي والفكري، وانتقوا منه مواطن القوة؛ فالتراث الفكري مكونٌ أساسٌ للثقافة العربية، واللغة حاملٌ أداتي لها، والدين منظومةٌ اعتقاديةٌ رئيسةٌ شاملةٌ توجّه حياة هذه الثقافة. لكن الملحوظ في البيان الذي سجله **تقرير الأمم المتحدة**، نقائص كثيرةٌ في مجال التنمية المعرفية، منها غياب سياسةٍ معرفيةٍ واضحة المعالم، لأنه يرى أن المعرفة حجر الزاوية في التنمية البشرية، وأداةٌ لتوسيع خيارات البشر وقدراتهم، للتغلب على الحرمان، ولبناء مجتمعاتٍ مزدهرة، ويُعبّر السياق الاجتماعي في البلدان العربية في مطلع هذا القرن عن وجود نقائص وعثراتٍ كثيرةٍ في طريق اكتساب المعرفة في المنطقة العربية وإنتاجها ونشرها، بخاصة في مجالات الثقافة والاقتصاد والاجتماع والسياسة، على الرغم من وجود «موارد بشريةٍ عربية»، أو «رأس مالٍ

---

(٣٤) عبد القادر الفاسي الفهري، «اللغة العربية والبحث العلمي،» في: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، **تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣: نحو إقامة مجتمع المعرفة**.

بشري» مهم يُمكّن من تكوين بنيةٍ أساسٍ قويةٍ لإقامة نهضةٍ معرفية.

هذه النقائص ناجمةٌ عما أصاب العالم العربي من تضييق خناق الحريات والحقوق، بخاصة بعد أحداث الحادي عشر من أيلول/سبتمبر، وينتهي التقرير إلى تقديم رؤيةٍ استراتيجية لإقامة مجتمع المعرفة تصف المعالم الرئيسة لعملية الإصلاح المجتمعي التي يمكن أن تنتهي إلى إقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية، وأساس هذه الرؤية المشاركة في عملية إبداعٍ مجتمعي وطنية تتوخى إعادة تشكيل المنطقة من الداخل، خدمةً للتقدم الإنساني فيها،وإقامة مجتمعٍ للمعرفة في البلدان العربية، من أجل نشر المعرفة وإنتاجها واستثمارها جيدًا في مجالات النشاط المجتمعي، وتأسيس نموذجٍ معرفي عربي عام أصيلٍ منفتحٍ، يقوم على العودة إلى صحيح الدين وتخليصه من التوظيف المغرض، وحفز الاجتهاد وتكريمه، والنهوض باللغة العربية، واستحضار الجوانب المشرقة في التراث المعرفي العام، وإثراء التنوع الثقافي داخل الأمة، والانفتاح على الثقافات الإنسانية الأخرى. ومن الثابت أن هناك رابطًا قويًا بين اكتساب المعرفة والقدرة الإنتاجية للمجتمع، فيتعين حينئذٍ الاهتمام الخاص بمفاتيح نشر المعرفة، وهي التنشئة والتعليم والإعلام والترجمة[٣٥]، والمفاتيح والأدوات الأساس كلها التي تُخرج المعرفة إلى حيّز الوجود والإنفاذ.

٤ ـ من معايير نجاح الأبحاث التطبيقية التي تربط اللغة بالهوية وتحقق التنمية

إن البحوث التي تُنجَز في كشف ما أصاب الاستعمال الدلالي من معاطب جمّة، وما لحق بالرصيد اللغوي الراهن من فقرٍ مُدقع، لا تستطيع أن تؤتي أُكلها إلا إذا أُخرجت إلى حيّز الوجود، ووضعت على محك الاستعمال والممارسة في ميادين الثقافة والسياسة والاقتصاد وغيرها من الميادين الحديثة، من أجل إغناء الحصيلة المعجمية الفصيحة وتنمية

(٣٥) المصدر نفسه، ص ١ ـ ٥، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، **تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٤: نحو الحرية في الوطن العربي** (عمّان: المطبعة الوطنية، المكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٥)، ص ٣.

المهارات اللغوية، تنميةً تجعل الفرد فاعلاًفي محيطه، مؤثرًا بين أفراد مجتمعه، مُمسكًا زمام الاستفادة والإفادة في طريق البناء الحضاري، وبذلك نُسهم بفك الطوق عن الدلالة، والانعتاق من «الاستلاب اللغوي»، بما يمتلئ به الرصيد الثقافي العلمي، مثل كتب اللغة والمعاجم، من ذخيرةٍ لفظيةٍ وموضوعية غنية. وأكثر ما أوردته هذه المصادر مقتصرٌ على المنتقى المنتقد، والمتنخل المنتخب، مما يخدم الغرض، غرض استئناف مشروع التنمية الثقافية[٣٦]، وتحقيق الأمن الثقافي للبلدان العربية.

لا شك في أن أي لغةٍ تُعد وطنًا للمعرفة[٣٧]، ومحضنًا للتنمية، ولا شك في أن اللغة أداة توطين المعرفة، وتُقاس اللغات بالمعارف التي تحملها أو تنقلها أو توطّنها[٣٨]، ومفهوم الوطن يحمل أكثر من دلالة، فاللغة وطنٌ تواصلي ورمزي أكثر من أن تكون وطنًا بالمعنى المكاني الجغرافي، وللوطن حقوقٌ على المواطنين، وهي المحافظة عليه، وتحسين مستواه، ووضع سياسةٍ رشيدةٍ لتنميته وتدبير شؤونه. اللغة بيئةٌ للمعرفة ووطنٌ لها يتجاوز الحدود والأقاليم لينخرط في بناء قيمٍ إنسانيةٍ كلية.

اللغة أداة توليد الهوية وصناعتها وتنميتها ونشرها واستهلاكها، وأكبر تحدٍ تواجهه اللغة هو استيعاب التطور ومواكبة المعرفة الإنسانية المتراكمة والإسهام في إنتاجها وتداولها.

اللغة العربية وطنٌ للمعرفة، وأداةٌ لإنتاجها وتنميتها، ووسيلةٌ من

---

(٣٦) عبد الرحمن بودرع، **المنتقى من فصيح الألفاظ للمعاني المتداولة: نحو معجم عربي دلالي مبني على مبدأ «التداول اللغوي» وحاجة المتكلم إلى الاستعمال** (تطوان-المغرب: مطبعة الخليج العربي، ٢٠٠٨)، ص ١٣.

(٣٧) عبد الرزاق تورابي، «اللغة وطن المعرفة: اللغة العربية والبحث العلمي،» في: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، **تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣: نحو إقامة مجتمع المعرفة**، ص ٦٩.

(٣٨) يمكن أن يُستفاد في هذا السياق من الآراء كلّها التي دارت حول التقرير الآنف ذكره، خصوصًا آراء الأساتذة: نور الدين العوفي وجمال الدين بادو ويحيى اليحياوي وعبد الغفور بريسولوعبد الرزاق تورابي ونجاة المريني ومصطفى الشاذلي وعمر الأشهب ومحمدحفيظ، التي نُشِرَت في: **اللغة العربية والبحث العلمي** (الرباط: منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ٢٠٠٥)، وعبد القادر الفاسي الفهري، «قروفات ومفارقة لغوية: وقى الله البلاد والعباد،» العلم، ١٦/ ٢/ ٢٠٠٤.

وسائل نشرها بين الأمم. وإذا كانت اللغة وطنًا للمعرفة الإنسانية، فهل تمكّنت من استيعاب المعرفة الإنسانية المتراكمة وإنتاجها ونشرها وتحويل المواطنين إلى مثقفين إيجابيين فاعلين؟

بداية، يمكن أن نُعد سياسة التنمية البشرية مدخلًا إلى الحديث عن التنمية المعرفية.

سياسة التنمية البشرية مبنيةٌ في المقام الأول على السماح للناس بأن يعيشوا نمط الحياة الذي يرتضونه، وعلى تزويدهم بالأدوات المُلائمةلتقرير تلك الخيارات.

التنمية البشرية مجموع برامج تهدف إلى تحسين أوضاع الإنسان الاجتماعية والاقتصادية والمعرفية، وتتجه سياسة التنمية البشرية اليوم نحو ربط التنمية باقتصاد المعرفة، وهو اقتصادٌ مبني على المعرفة، تزداد فيه نسبة القيمة المعرفية ازديادًا كبيرًا، حيث أصبحت فيه السلع المعرفية، أو سلع المعلومات من السلع المهمة جدًا، وتساعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نمو اقتصاد المعرفة، وأصبح العالم يشهد ازديادًا مطّردًا لدور المعرفة والمعلومات في الاقتصاد حيث أصبحت المعرفة مُحرك الإنتاج والنمو الاقتصادي، كما أصبح مبدأ التركيز على المعلومات والتكنولوجيا، بوصفه عاملًا من العوامل الأساس في الاقتصاد، من الأمور المسلّم بها. وبدأنا نسمع بمصطلحاتٍ تعرب عن هذه التوجّهات مثل «سياسة تدبير المعلومات»، و«مجتمع المعلومات»، و«ثورة المعلومات»، و«اقتصاد المعرفة»، و«اقتصاد التعليم». . . وغيرها. وأصبح يرمز إلى كثير من المعلومات عادةً في وعاء اللغة، ومن هنا تبرز أهمية مسألة التعريب، وبخاصة التعريب في مجالات تكنولوجيا المعلومات.

تأخذ مسألة التعريب أو سياسةالتعريب بُعدًا أكبر مما كانت عليه سابقًا، إذ أصبح التعريب مرتبطًا بالسياسة والاقتصاد والتنمية أكثر من أي وقتٍ مضى. ويقدم التعريب في تكنولوجيا المعلومات فرصًا اقتصاديةً مهمة للعالم العربي، وأهمية اللغة العربية في تكنولوجيا المعلومات مركزيةٌ، لأنها تقدم المعلومات العلمية باللسان العربي، وسيدفع تعريب المجالات العلمية والاقتصادية، باللغة العربية إلى التحديث المستمر من أجل تطوير دور العربية في التداول العلمي والاقتصادي.

٥ ـ اللغة والمعرفة والتنمية البشرية والاقتصادية: نحو سياسة اقتصادية تنخرط فيها اللغة العربية في تدبير الشأن الاقتصادي

في مسوّغات الحديث عن علاقة اللغة بالاقتصاد والمعرفة والتنمية، نستطيع أن نعرض جملةً من البواعث العالمية الطارئة في مجال الاقتصاد والمعرفة:

ـ من مسوّغات الحديث: ما يحصل من تحولاتٍ اقتصاديةٍ في العالم الراهن، وما عرفه ميدان تكنولوجيا المعلومات والتواصل من تقدمٍ هائل، وسيل العولمة الذي اجتاح مرافق الحياةكلها.

ـ ومن مسوغات الحديث عن هذه العلاقة أيضًا بزوغ نوعٍ جديدٍ من الاقتصاد، هو الاقتصاد المبني على المعرفة[٣٩] (Knowledge Based Economy)، وما تستطيع المعرفة أن تُسديه للاقتصاد من حركةٍ وتنميةٍ وإنعاش. ومن النظريات الاقتصادية الحديثة التي تصف هذا التوجه: «نظرية النمو الجديدة» التي تُبيّن أهمية المعرفة العلمية والتكنولوجية في النمو المستدام، وفي توليد فرص العمل، وزيادة دخل الفرد، وفي التنويع الاقتصادي، ثم إن المجتمعات نفسها تتجه نحو ما يدعى «مجتمع المعلومات» (Information Society).

أولى المجتمع الدولي اهتمامًا كبيرًا لاقتصاد المعرفة، ويبدو ذلك من خلال تقارير التنمية البشرية التي أصدرها كثيرٌ من المحافل والمؤسسات الدولية.

يثار السؤال بعد ذلك عن موقع اللغة من اقتصاد المعرفة، حيث ترتبط المعرفة بالسياسات الاقتصادية الراهنة ارتباطًا وثيقًا لأنها تتعلق بمعرفة المعلومات المتداولة في عالم الاقتصاد، ولأن تطوير الإنتاج الاقتصادي رهينٌ بما يُخطط من مشاريع علميةٍ معرفية. أما اللغة فهي أداة حصول المعرفة الاقتصادية وتدويلها، ودلالة اللغة على المعرفة الاقتصادية تسند إليها وظيفةً جديدةً هي الوظيفة الاقتصادية للغة، ويحق لنا في إطار السياسة اللغوية لكل بلدٍ أن نتحدث عن الوظيفة الاقتصادية، إلى جانب الوظائف

---

(٣٩) مراياتي، ص ٩.

الأخرى التعبيرية للغة، مثل الوظيفة التعليمية والوظيفة الإعلامية والوظيفة السياسية.

نستطيع في هذا الصدد أن نتصوّر قيمة اللغة وأثرها في تثبيت هويةٍ اقتصاديةٍ راسخة، فوظيفة اللغة في هذا التثبيت لا تُبنى إلا على أساس انتشار اللغة التي يُهيمن مجتمعها على المعاملات الاقتصادية، وعلى السوق العالمية، وانتشار المصطلحات الاقتصادية، والمثال البارز على ذلك انتشار اللغة الإنكليزية في العالم، وهيمنتها على ميدان الاقتصاد، وظهورها للعالم بصفتها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمدنية والحضارة، وبمظهر تجنب المعتقدات التقليدية والثقافات البشرية المتنوعة، أي إن الإنكليزية انتشرت في سوق الاقتصاد، وهيمنت عليه، وزعمت أنها يجب أن تستحوذ عليه في ظل سياسة العولمة والترفّع عن كل خصوصية؛ لأن الخصوصيات الثقافية عائقٌ من عوائق النمو الاقتصادي العالمي، أي إن الهوية الخاصة تتعارض، في نظر دعاة انتشار اللغة الإنكليزية، مع انتشار اقتصادٍ حر ومتطور. ومعنى ذلك أن الاقتصاد العالمي الجديد يستلزم التجانس اللغوي والتسوية الثقافية، وهذا ما ذهب إليه الاقتصادي ريتشارد هاريس،عندما زعم أن اللغة الإنكليزية هي في الواقع اللغة المشتركة للاقتصاد[٤٠]، لكن هذا الزعم لا يمنع من القول إن موقع بعض اللغات سيتنامى بتدريج، وستزداد شعبية تلك اللغات تبعًا لتوسّع ثقافات الناطقين بها، إذ على الرّغم من أن الإنكليزية تنتشر في كثيرٍ من دول العالم، بما فيها الدول العربية المنتجة للنفط، فإن اللغة العربية بوصفها لغة الإسلام ستتنامى باستمرارٍ ما دام عدد المسلمين في نمو وانتشار.

يمكن أن نتحدث عن ثلاثة أوجهٍ لعلاقة اللغة بالاقتصاد:

الوجه الأول: أن الكلمة في ميدان اللغة كالمال في ميدان الاقتصاد؛ إذ لا شك في أن الكلمات تُصاغ كما تُسك العملات، وتظل متداولةً ما دامت سارية المفعول؛ فالكلمات عملة التفكير، ونملك منها أرصدةً بقدر امتلاكنا ناصية لغةٍ معينة، مثلما نملك من المال أرصدةً تُمكّننا من التداول

---

(٤٠) جوزيف، ص ٢٤٥.

الاقتصادي، فالكلمات اللغوية والمال كلاهما أمرٌ اصطلاحي، وأداةٌ تُمكّن من تبادل السلع، سواءً أكانت هذه السلع معنويةً فكريةً أم كانت سلعًا ماديةً، والسوق التجارية تقوم على تنظيمٍ عرفي لتفاعل المشاركين، واللغة ميدانٌ يُنظّم التواصل والتفاعل بين المتخاطبين بها، وكلما نمّى الناس علاقاتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لزم من ذلك أن تكون وسيلتهم للتواصل والتفاعل اللغوي ميسرةً وموحدةً.

يمكن أن نُجري موازناتٍ كثيرةً بين ميدان الكلمات وميدان المال[٤١]، من حيث كونهما رصيدين لمستعمليهما، ومن حيث ما يقومان به من وظائف وأغراضٍ، ومن حيث ما يُصابان به من تضخمٍ أو ندرةٍ، ومن حيث ارتباط التقدم في مجموعةٍ من البلدان ذات القواسم المشتركة بتوحيد عملاتها ولُغاتها، ضمن حاجة تلك البلدان إلى التكتل والتجانس؛ فاللغة المشتركة بين مجموعةٍ من البلدان تعبيرٌ عن مستوى تطوري جديد للأنظمة الاجتماعية التي تتميز بشبكةٍ من العلاقات التواصلية المتبادلة[٤٢].

الوجه الثاني لهذه العلاقة هو أن وظيفة اللغة الاقتصادية تتركز في استعمالها في المجالات الاقتصادية بكفاءةٍ عالية؛ إذ يُعد توظيف اللغة في المجال الاقتصادي بمردوديةٍ عالية شرطًا من شروط تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بالنظر إلى ما تحمله اللغة من قوى إنجازيةٍ وطاقاتٍ وظيفية، مثل وظيفة التواصل والتبادل، ووظيفة نقل المعرفة وتداولها، ووظيفة التعاون، ووظيفة التعلم.

أما **الوجه الثالث** لقضية علاقة اللغة بالاقتصاد، فيمكن استخلاصه مما ذكره إرنست جلنير[٤٣]، وهو ضرورة وجود لغةٍ قوميةٍ مشتركةٍ موحدةٍ تعكس الحاجة الموضوعية للتجانس، والمثال على ذلك أن الإنتاج الصناعي

---

(٤١) فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ترجمة أحمد عوض، عالم المعرفة؛ ٢٦٣ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٠)، الفصل الأول: «مجاز التبادل»، ص ٧ وما بعدها.

(٤٢) المصدر نفسه، الفصل الثاني: «اللغة رصيد: اللغة والنقود في مسار نمو الاقتصادات القومية»، ص٥٥ وما بعدها.

(٤٣) Ernest Gellner, *Nations and Nationalism* (Oxford: Blackwell, 1983), pp. 21-33.

يتطلّب أساليب موحدةً ومنظمةً، ويحتاج إلى سكانٍ يمتازون بالحركة والتجانس والمهارة في التعليم؛ ولا تحصل هذه الصفات إلا باستعمال لغةٍ واحدةٍ موحدةٍ، يتواصل بها أفراد المجتمع الذين يشاركون في الحياة الاقتصادية، وتتحقق اللغة الواحدة بتوحيد المفاهيم الاقتصادية التي تشبه توحيد العملة، وهذه العملية يمكن أن تقوم بها لغاتٌ موحدةٌ مشتركةٌ، عن طريق الضبط المعجمي لآلاف الكلمات التي يمكن اعتمادها بوصفها أدواتٍ اصطلاحيةً مفاهيميةً قابلةً للترجمة في ما بينها، وهذه الخطوة الاصطلاحية المفهومية الموحدة بين اللغات المتقاربة، أو المشتركة «تعبيرٌ عن عقلنة العالم الذي يرتبط بعضه ببعضٍ في سوقٍ منظمةٍ بشكلٍ عقلاني. وكلما تحوّلت هذه السوق إلى سوقٍ وطنيةٍ، وساد التصنيع والنظام الرأسمالي للاقتصاد حياة المجتمع، تعلم الناس التعامل مع هذه الأداة (اللغة الموحدة) واستعملوها بالفعل»[٤٤].

إذا كانت اللغات الأوروبية على اختلافها وتباعدها قد أوجدت فيما بينها وسائل جديدةً للتوحيد الاجتماعي والسياسي، متوافقةً مع النمو الاقتصادي، ومساعدةً في اطراده، فإن عناصر الوحدة بين الدول العربية، ورصيد اللغة العربية الحضاري والثقافي، وقدرتها على الاستجابة للحاجات الاتصالية للمجتمعات العربية الواسعة، تؤهل اللغة العربية لأن تكون لغةً اقتصاديةً عليا بامتيازٍ، وأن تشارك في التأثير في سوق المال والأعمال.

بعد الحديث عن موقع اللغة من اقتصاد المعرفة، نتساءل عن اللغة العربية وموقعها من مجالات الاستثمار.

الملاحظ في ذلك ضعف اقتصاد المعرفة في العالم العربي، وعدم وضوح سياسةٍ اقتصاديةٍ دقيقةٍ للتنمية، ويُعزى الضعف وعدم الوضوح إلى قلة استثمار المعرفة اللغوية العربية في مجال إعداد البرمجيات والبرامج الإلكترونية والبرامج التعليمية ومعالجة النصوص والترجمة الفورية والذكاء الاصطناعي وغيرها من مجالات استثمار المعرفة اللغوية.

صحيح، وُضعت سياساتٌ ومخططاتٌ وبرامج لتقنيات المعلومات

---

(٤٤) كولماس، الفصل الثاني، ص ٤٨ ـ ٤٩.

والاتصالات المتعلقة بالتنمية في المنطقة العربية، ومشاريع تعليمية لتطوير الأداء لبرامج التدريس، لكنها برامج ومشاريع تنتظر التنفيذ والتمكين، بقراراتٍ سياسيةٍ نافذةٍ تصدرها الدول العربية. ويظل المجتمع العربي بحاجةٍ إلى الوعي العميق بقيمة اللغة العربية، بوصفها ركنًا أساسًا في بناء مجتمع المعرفة العربي، وركنًا أساسًا في بناء اقتصاد المعرفة العربي، وركنًا أساسًا في نشر تكنولوجيا المعلومات للوصول إلى ما يعرف بمجتمع المعلومات؛ لأن تداول المعلومات باللغة الأجنبية لن ينشئ مجتمع المعلومات، بل يلحق المجتمع المستهلك بلغة الاستهلاك والتواصل.

إذا تساءلنا عن مدى قدرة اللغة العربية على أن تتوّلى حمل مشروع المعرفة والتنمية المعرفية، فالجواب أنها أثبتت قدرةً فائقةً على حمل أرقى المعارف الإنسانية حين قامت سياسة تعريبٍ عربيةٌ خالصةٌ ارتبطت بمدرسة علمية عربية قادرة على إنتاج المعرفة، أما ما ذهب إليه فيلهيلم همبولدت (W. Humboldt) من إطلاق الحكم بأن اللغات ليست مناسبةً بالتساوي للتعبير عن الأغراض كلها، وأن منها ما يكون مناسبًا لنَظم الشعر، ومنها ما يُناسب الخطاب العقلي...(٤٥)، فلا عبرة به، لأن واقع كثيرٍ من لغات العالم يُفند أطروحته، من بينها اللغة العربية في ماضيها وحاضرها، ففيها من مكوّنات الرصيد الثقافي والعلمي ما يشهد لها بأنها لغة علمٍ واقتصادٍ وأدبٍ وفنون.

في التجارب التاريخية التي أتيحت للمجتمع العربي ليتحول إلى مجتمع معرفةٍ، نهض العلم باللغة العربية، ونهضت اللغة العربية به، فتحوّلت العربية من لغة بعض القبائل في الجزيرة العربية، ينشدون بها الشعر والأدب في عكاظ... إلى لغة المعرفة والعلم والجدل والاجتهاد، بفعل معجزة القرآن الكريم الذي نزل بها فرفعها، وبفعل عقيدة التسامُح والتحرر والتفكير التي اعتنقها كثرٌ من العلماء المنحدرين من أصولٍ أعجميةٍ، فنقلوا إلى العربية ما لم يكن فيها من العلوم.

وعليه، للغة العربية علاقةٌ وطيدةٌ بمجتمع المعرفة والنهضة عبر

(٤٥) نقلًا عن: المصدر نفسه، ص ٧٦.

التاريخ، منذ عهد العباسيين، ثم الأندلسيين،ثم النهضة الحديثة. لكنها باتت تعاني الترسّبات السياسية والمجتمعية والثقافية والتعليمية المُعيقة لقيام مجتمع المعرفة، والعجز عن رسم سياسةٍ لتنميتها والرقي بها، وكل ذلك جعلها تتراجع عن مستوى النهضة الذي كانت تمتاز به، والأمر الأخطر الذي يُخشى هو أن يؤول الوضع إلى مجتمعٍ من دون لغةٍ، ومن دون سياسةٍ لغويةٍ واضحةٍ، أي يفضي إلى حالةٍ يستحيل معها تصور أي نمو معرفي معمّم يرفع من القدرة على الإنتاج والتنافس.

جاء **تقرير الأمم المتحدة عن التنمية المعرفية في العالم العربي** بضرورة العناية بالتعليم المُبكر، باللغة العربية، وضرورة إقامة تعليمٍ عالٍ وتقني باللغة العربية، مع تقوية الجهد في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، تعليم عالٍ وتقني عربي حتى تحصل تنمية قدرات التملك والتفكير وتنمية القدرات الذهنية والإبداعية، وإقامة جسور التداخل والتكامل بين التخصصات؛ لأن اللغة رابطة العقد في منظومة المعرفة.

دعا التقرير إلى إقامة مجتمع المعرفة على أربعة أركان:

- إطلاق حرية الرأي والتعبير والتنظيم.
- نشر التعليم ذي الجودة الراقية.
- توطين العلم وبناء قدرة ذاتيةٍ في البحث والتطوير التقاني في مختلف الأنشطة المجتمعية.
- التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية الاقتصادية العربية، وتعزيز نسق حفز مجتمعي يُعلي من شأن اكتساب المعرفة وتوظيفها، وتأسيس نموذجٍ معرفي عربي عام أصيلٍ منفتحٍ ومستنير.

في هذه التوصيات ما يجعل الوطن العربي أمام فرصةٍ مهمةللاستفادة من هذه التوجهات الجديدة نحو اقتصاد المعرفة والمشاركة فيه وأخذ حصته منه(٤٦).

---

(٤٦) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، **تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣: نحو إقامة مجتمع المعرفة.**

٦ ـ نحو سياسة تعريبية راشدة: التنمية المعرفية وسياسة التعريب

ما نخلُص إليه بعد عرض علاقة اللغة العربية بالتنمية المعرفية والاقتصادية هو ضرورة تعميق الشعور لدى الطلاب والباحثين بمركزية اللغة في إقامة مجتمع المعرفة، وأهمية اللغة في معادلة: اللغة العربية والتنمية البشرية، والاجتهاد المُستدام لجعل اللغة العربية لغة التفكير والتعبير والتنمية الثقافية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية.

لا يكون استشعار هذه الأهمية إلا بحركةٍ تعريبيةٍ شاملةٍ تُحقق للأمة نهضتها، ولا تقف عند إحلال العربية محل الأجنبية في الإدارة والتعليم والاقتصاد[٤٧]، بل تتعدى «تعريب التعبير» إلى «تعريب التفكير». والمقصود بتعريب التفكير ممارسة التفكير بطريقةٍ تراعي خصائص المجتمع العربي برمُته، وتُقوّي الشعور بالانتماء إليه بدلًا من الانحصار في دائرة القومية الضيقة، ذات النزعة الانفصالية.

التعريب المرجوّ هو الذي يُخلّص الأمة من الاتباع الفكري والثقافي والاقتصادي والسياسي للغرب، ويضمن لها خصوصيتها وتفرّدها وإثبات ذاتها، ويُتيح لها حرية التصرف والانفتاح على الآخر في إطار المثاقفة والتبادل، لاختيار ما ينفعها ويُناسبها ودفع ما يُؤذيها ويضرها، من دون فرضٍ ولا إكراه.

التعريب المرجو أيضًا هو الذي يؤلف بين فئات الشعب العربي اجتماعيًا وفكريًا، ويوحّد وجهات أنظارهم، أو ـ على الأقل ـ يُقلل من الفروق والخلافات بينهم،ويضمن للمعارف والعلوم انتشارًا واسعًا، باللغة الأم. أما بقاء تداول المعارف والعلوم باللغات الأجنبية، فسيحصرها في حدود فئةٍ ضيقة، هي فئة الناطقين بتلك اللغات، ويُحرم منها الناطقون بالعربية؛ فتكون اللغة الأجنبية حاجزًا كبيرًا يعوق انتشار المعارف التي هي حق مشاعٌ بين الناس.

التعريب المرجو هو الذي يُراد منه للعربية أن تتبوّأ مكانها الطبيعي،

---

(٤٧) انظر: عبد العلي الودغيري، «الأبعاد الستة للتعريب،» الموقف، العدد ٣ (محرم ١٤٠٣هـ ـ أيلول/ سبتمبر ١٩٨٧م)، ص ٣٩.

فتكون اللغة الأولى في الحياة والمجتمع والعلم والتعليم. أما اللغة الأجنبية فيجب أن تُعطى قدر ما تستحق، من دون تغليبها على اللغة الأم. والأمثلة على تداول العلم والمعرفة باللغة الأم، من دون اللجوء إلى لغاتٍ أخرى والاستعارة منها، كثيرةٌ جدًا إذ عرض الباحثون المهتمون بقضية تعريب العلوم في الجامعات، أمثلةً مناسبةً، منها نموذج الدولة الدانماركية التي تدرس موادها في التعليم بلغتها ـ مع العلم أنه لا صلة للغة هذا البلد باللغات اللاتينية أو الأنغلوساكسونية المعروفة ـ ونموذج اللغتين الهنغارية والفنلندية، ونموذج اليابان الذي يشهد بتفوق اللغة والتقانة اليابانيتين على الصعيد الاقتصادي والعلمي العالميين، وكذلك النموذج الصيني.

أما العربية فإنها مؤهلةٌ لأن تتبوأ مكانتها في مضمار تعريب العلوم وتداولها، أكثر من غيرها، وبخاصة أنها كانت في عهدٍ تاريخي غير بعيدٍ إحدى اللغات القليلة لمن أراد أن يتعلم العلوم، ووسيلةٌ للانفتاح على العالم[٤٨].

٧ ـ نحو سياسة راشدة لتدبير التعدد اللغوي في البلدان العربية

تدخل مسألة اللغة وعلاقتها بالهوية الوطنية في شبكةٍ من العلاقات الدقيقة التي يزداد تعقيدها كلما ارتقت الدراسة، ابتداءً من التفرد اللغوي[٤٩] في اتجاه التفرع والتعدد، فالتفرع اللغوي[٥٠] في العالم العربي يُثير مشكلاتٍ خاصةً، بعضها لساني خالصٌ مثل البحث عن العلاقة بين النسقين الأصل والفرع، وعن آليات تفريع اللهجات، وبعضها تربوي تعليمي يتعلق بالسؤال عن النسق الأنسب، من بين نسقين، لتلقين الناشئة المعارف والمهارات في المؤسسات التعليمية: اللغة أنسب أم اللهجة المحلية؟ وبعض هذه المشكلات قومي يتعلق بهوية الناطقين واختيارهم بين اللغة العربية بوصفها عنصرًا رئيسًا لحفظ الهوية، وبين اللهجة المحلية عند من يتصوّر اللهجة شرطًامن شروط

(٤٨) انظر: «ندوة حول تعريب العلوم في الجامعات المغربية،» **الموقف**، العدد ٣ (محرم ١٤٠٣هـ ـ أيلول/ سبتمبر ١٩٨٧م)، ص ٥٩.

(٤٩) Unilingue.

(٥٠) Multilingue/Plurilingue.

الانخراط في الواقع والحداثة، والتخلص من عوائق الماضي[٥١]، فضلًا عن اللغة الأجنبية التي خلّفها الاستعمار في البلد، فثبتت على ألسنة المواطنين، فبات مستعمر الأمس شريك اليوم، وأصبحت لغته وسيلةً من وسائل التفتح والانخراط في الحداثة.

أما إذا افترضنا أن الوضع اللغوي الطبيعي في بلدٍ ما هو التفرّد اللغوي، فإن السؤال الذي يُثار عندئذٍ هو: هل يُعد تفضيل دولةٍ ما - في دستورها - لغةً ما على ما سواها من اللغات التي تدور في فلكها، ضربًا من الهيمنة للغةٍ رسميةٍ أو لغةٍ أم، هيمنة تحد من حرية تلك المجموعات اللغوية الأخرى غير المهيمنة، فيقوي هذا التفضيل توترًا بين فئات المجتمع، ويُقصي فئاتٍ عن تدبير الشأن السياسي والتعليمي والقضائي؟ هل يُعمّق هذا التفضيل أوجه عدم المُساواة الاقتصادية، ويغدو قضية سياسيةً مثيرة للخلاف والشقاق، مثلما حدث في سيريلانكا عندما جعلت اللغة السنهالية (Sinhala) التي تتحدث بها الأغلبية، اللغة الرسمية الوحيدة للبلاد، بدلًا من اللغة الإنكليزية في عام ١٩٥٦، على الرغم من معارضة الأقلية التاميلية التي أرادت من الدولة أن تعترف بكلتا اللغتين[٥٢].

أيُعدّ التعدد اللغوي بين لغةٍ أم ولهجاتٍ تدور في فلكها وتنازعها البقاء والاستعمال، عاملًا من عوامل الثراء اللغوي الذي ينعكس انعكاسًا موجبًا على الهوية، فيزيدها خصبًا وثراءً، أم يُعد عاملًا سالبًا لأنه يزيد في هلهلة النسيج الاجتماعي وانغلاق المجموعات اللغوية في البلد الواحد، فتتقوى خصائص القبلية والانعزالية والانغلاق، ويضعف التماسك والتثاقف

---

(٥١) انظر هذه الأسئلة الوجيهة في: محمد الأوراغي، **التعدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي**، سلسلة بحوث ودراسات؛ ٣٦ (الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠٢)، ص ١٠ وما بعدها.

(٥٢) *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's Divers World* (New York: United Nations Development Progamme (UNDP), 2004), (Policies on the Use Multiple Languages), p. 60.

وانظر الترجمة العربية: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، **تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٤: الحرية الثقافية في عالمنا المتنوع**، ترجمة غسان غصن [وآخرون] (بيروت: مطبعة كركي، ٢٠٠٤)، ص ٦٠.

والتواصل، وتتأثر النزعة القومية والهوية الوطنية بما تفرضه اللهجة الفرعية المنغلقة؟

لا شك في أن تعدد اللهجات التي تدور حول قطبٍ لغوي رسمي واحد، أمرٌ لا يخلو من مخاطر وسلبياتٍ على التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وليس معنى الحذر من مخاطر التعدد أن يتخلّى المجتمع العربي عن لهجاته العامية المتعددة، لكن الحل الأنسب يكمن في الرفع من شأنها لتقترب من العربية الفصحى، وهو ما دعاه الباحثون بـ «تفصيح العامية»، بدلًا من «تلهيج الفصحى»[(٥٣)]، ويحصل هذا التقريب بتقريب الفجوة بين قاعدة الهرم الاجتماعي وقمته، وإعداد برامج مضبوطة لتفقيه العامة وتثقيف الحرفيين وتمدين الأرياف[(٥٤)].

يرى المحللون[(٥٥)] أنه إذا جاز أن تظل دولةٌ ما محايدةً في شؤون العرق والدين، فإن ذلك الموقف لا يتيسر من الناحية العملية عندما يتعلق الأمر باللغة؛ لأن المواطنين يحتاجون إلى لغةٍ واحدةٍ مشتركةٍ لتقوية التفاهم وإقامة جسور التواصل الفاعل، وليس بإمكان كل دولةٍ أن تتبنّى لغاتٍ وطنيةً متعددةً، وترفعها لتكون كلها ناطقًا رسميًاباسمها، فتتحمل أعباء تقديم الخدمات والوثائق الرسمية بكل لغةٍ من هذه اللغات الوطنية المحكية. أما الدول ذات اللغات المتعددة، مثل دول العالم النامي ودول أفريقيا وشرق أوروبا، فإن الحاجة تدعو فيها إلى سياساتٍ لتدبير التعدد اللغوي الذي هو وجهٌ بارزٌ من أوجه التعدد الثقافي. ففي هذه الدول يتعين اتخاذ إجراءاتٍ سياسية لتدبير الشأن اللغوي وعدم هدر اللغات المتعددة في البلد الواحد، وضمان سياسةٍ تعدديةٍ تحمي الاستخدام العادل المتوازي للغتين أو أكثر، كأن يكون لكل مجموعةٍ لغويةٍ حضورٌ في مجالاتٍ معينةٍ تتصل بتلك المجموعة، ويكون للبلد كله لغةٌ واحدةٌ مشتركةٌ للنشاطات العامة، مثل الحياة المدنية التي تهم الأمن القومي والتنمية الاقتصادية لجميع الأفراد على اختلاف لغاتهم، ويمكن تدبير شأن الاختلاف بفتح

---

(٥٣) الأوراغي، ص ١٢ ـ ١٣.

(٥٤) المصدر نفسه، ص ١٣.

(٥٥) *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's Divers World*, p. 60.

ميادين وتوفير مجالاتٍ تستخدم فيها لغات الأقليات بحريةٍ وإطلاق، ويُحفّز الأفراد ويُشجعون لتعلّم لغاتٍ أخرى من لغات البلد، ويخص بالاختيار اللغة القومية أو الرسمية، بل يجعل تعلّم لغة السيادة شرطًا من شروط التأهل والتقدم الوظيفيين. لكن لا يعني ذلك التنقيص من شأن باقي لغات البلد الواحد إذ إنه من الطبيعي أن تكون هناك حقوقٌ أساسيةٌ لها مضمونٌ لغوي صريحٌ يتعيّن على الدولة الاعتراف به لكي تفي بالتزاماتها الدولية، المبرمة بموجب معاهداتٍ، مثل الميثاق الدولي للحقوق المدنية والسياسية[٥٦]، وعلى رأس هذه الحقوق الحق بحرية التعبير، والحق بحرية استخدام لغةٍ ما، وهما حقان متلازمان. لكن احترام التعدد اللغوي قد يتعارض في كثيرٍ من الأحوال مع الحاجة الفطرية إلى التواصل والتفاعل وفك الطوق عن المتكلمين باللهجات المتعددة في البلد الواحد، وهي غاياتٌ تواصليةٌ تداوليةٌ لا تتحقق إلا بالتفرد اللغوي وترشيح اللغة الوطنية الأقوى والأقدر على استيعاب حاجات المتكلمين وأغراضهم ومقاصدهم، وفي ذلك تنميطٌ اجتماعي وتوحيدٌ لوسيلة التخاطب الذي يستجيب لميل الطبائع إلى التوافق ونفورها من التخالف، وجمعٌ لأشتات الهوية، وتحقيقٌ لمبدأ الاقتصاد في الجهد.

لا نغفل في هذا السياق عما ذهب إليه تالكوت بارسونز (Talcott Parsons)[٥٧] الذي زعم أن بين اللغة العربية واللهجات العامية التي تُحيط بها مسارًا تطوّريًا يتّجه نحو تباعدٍ بين الطرفين، حيث ينشأ ازدواجٌ لغوي تتطوّر فيه العاميات غير متأثرةٍ باللغة العربية الفصيحة. فهذا مذهب من يجهل حقيقة اللغة العربية، وحقيقة الدوارج العامية العربية، وحقيقة العلاقة التي تجمع بين العربية والدوارج؛ والواقع خلاف ما ذهب إليه؛ ذلك أن العربية الفصيحة هي التي تؤثر في اللهجات العربية؛ لأنها هي التي تتولّى نشر المعرفة قراءةً وكتابةً في العلوم والآداب والاقتصاد، ومن خلالها ينمو التفكير الثقافي والعلمي والتعليمي. فإذا كان المسار التطوري للغات

---

(٥٦) **حقوق الإنسان: مجموعة صكوك دولية: المجلد الأول** (نيويورك: الأمم المتحدة، ١٩٩٣)، ص ٢٨.

(٥٧) Talcott Parsons, *Evolutionary Universals* (Oxford: Blackwell, 1983), pp. 21-33.

الأوروبية يتجه نحو التباعد بينها وبين اللاتينية الأم؛ فإن هذه الفرضية(٥٨) لا يصح تعميمها على علاقة العربية باللهجات العامية، حيث يقابل تباعد اللغات الأوروبية (مثل الفرنسية والإنكليزية والإيطالية وغيرها. . .) في ما بينها، تقاربٌ بين اللهجات العربية، ولا يستقيم القياس ههنا للاختلاف الكبير بين المجموعتين في علاقتيهما بلغتيهما الأم، إذ إن الضابط في الموازنة ليس برصد مفهوم التطور، بل بمفهوم آخر هو مفهوم القطيعة(٥٩)؛ فالقطيعة مسافةٌ لغويةٌ تفصل بين لغةٍ محدثةٍ وأصلها التاريخي الذي انسلخت منه، وهي تتجسّد في شكل انقسامٍ كلي حاد بين اللغة الأم واللغات المتولّدة منها، وهنا يمكن أن نتحدثَ عن القطيعة في علاقة اللغات العربية والعبرية والأكادية والآرامية والحبشية باللغة الأم، أما التطور اللغوي فهو أمرٌ يُصيب اللغة نفسها في بُنيتها ومعجمها وأصواتها، وذلك في ضوء تطور المجتمع والمفاهيم والأعراف والتقاليد والثقافات، على نحو ما قال ابن فارس اللغوي: «فلما جاء الله تعالى جل ثناؤه بالإسلام حالت أحوالٌ، وانسلخت دياناتٌ، وأبطلت أمورٌ، ونقلت من اللغة ألفاظٌ عن مواضع أخر بزياداتٍ زيدت وشرائع شرعت وشرائط شرطت، فعفى الآخر الأول»(٦٠). أما اللهجات العربية المعاصرة فليس بينها

---

(٥٨) صاحب هذه الفرضية هو العالم اللغوي الفرنسي أنطوان ميي (Antoine Meillet) الذي زعم وجود شَبَه بين اللغات في تطورها التاريخي؛ فقد ذهب إلى وجود شَبَهٍ بين العربية واللاتينية من جهة، وبين الدوارج العربية واللغات الحيّة الأوروبية من جهةٍ ثانيةٍ، وبنى رأيه على فرضيةٍ مفادها أن السِّمات العامة للتطورين تتماثل في كل الحضارات، وبناءً على هذه الفرضية عقد موازنةً بين تطوّر اللاتينية وتطوّر العربية، وزعم أن التطورين متماثلان، واستنتج أن كلّ واحدةٍ من هاتين اللغتين قد أدّت إلى ميلاد لغاتٍ متعدّدةٍ منفصلٍ بعضها عن بعضٍ، ومن هذه اللغات المنبثقة من العربية في رأيه، ما سماه بالعربية السورية والعربية المصرية والعربية المغربية. . . بوصفها بدائل من الفصيحة. انظر رأيه في: Antoine Meillet, *Linguistique Historique et Linguistique Générale* (Paris: Editions Chmapion, 1982).

وانظر الرّد عليه في: منذر عياشي، «اللغة والتطور في الدراسات اللسانية،» **الفيصل** (الرياض)، العدد ١٤١ (تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٨٨)، وعبد الرحمن بودرع، «اللغة وبناء الذات،» **كتاب الأمة** (وزارة الأوقاف القطرية)، السنة ٢٤، العدد ١٠١ (حزيران/ يونيو ـ تموز/ يوليو ٢٠٠٤).

(٥٩) عياشي، المصدر نفسه.

(٦٠) أحمد بن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها**، تصحيح ونشر المكتبة السلفية (القاهرة: مطبعة المؤيد، ١٩١٠)، ص ٤٤.

وبين اللغة العربية الفصيحة صراعٌ، فهذا أمرٌ منتفٍ عنها، بل هو من شأن اللغات «الحية» في أوروبا.

هنا يلاحظ أن التواصل والتفاهم أمرٌ قائمٌ بين المتكلمين العرب من مناطق مختلفة، على تنائي الديار واختلاف الأقطار؛ فالاختلاف بين العربية الفصيحة واللهجات العامية اختلافٌ في الإنجاز، والسليقة واحدةٌ، ومرجع هذا الاختلاف إلى ثقافة كل متكلمٍ ومستواه وطريقة بيئته في النطق بالحروف. . . كما هو شأن سائر اللّغات، الاختلاف بين هذه العاميّات والعربية الفصيحة اختلاف تنوعٍ، لا اختلاف تضاد، ولا يرقى إلى مرتبة إماتة اللغة الأم، أو الجور عليها. أما الاختلاف بين اللغات المتفرعة عن اللاتينية فهو اختلاف تضاد، أدى إلى إماتة اللغة اللاتينية الأم، أو على الأقل إلى إضعافها وحصرها في حيزٍ محدود.

اختلاف التنوّع الذي تتصف به الدوارج العربية، كما أسلفنا ذكره، مظهرٌ من مظاهر التطوّر الذي تمر به اللغة العربية اليوم، وهو تطورٌ فريدٌ من نوعه في تاريخ تطور اللغات؛ ذلك أن اللغات تتطوّر في خط يقودها إلى التباعد والقطيعة مع الأم، لكن العربية، كما يُلاحظ، تعيش تطورًا عكسيًا، يعود بها من شكلها العامي الدارج المتعدد المتباين الموغل في الخصوصية، إلى شكلها الفصيح الموحد الذي كانت عليه، والسبب في ذلك هو التواصل المستمر بين الناطقين بالعاميّات العربية، ومصادر الدين العربية التي حفظت الفصحى ورعتها، ووسائل الإعلام العربية التي تربط بين البلدان العربية، فظلت العاميّات مُخلصةً للعربية وحضارتها لا عاقة لها، على خلاف ما عليه اللغات الأوروبية «الحيّة» التي انفصمت عن الأم لانفصال المدنية الأوروبية عن الدين، فاضطرت إلى لغةٍ موحدةٍ تتواصل بها، فلم تجد هذه المدنية المادية إلا اللغة الإنكليزية للتواصل، ومعلومٌ أن الإنكليزية لا تمثل اللغة الأصلية لأوروبا كلها.

إذا تأملنا مسألة التعدد اللغوي في البلدان العربية، وعلاقة ذلك بالتعليم، فسنجد أن السياسة التعليمية فيها تقوم على توفير التعليم بلغتين: لغةٍ أُم هي العربية، ولغةٍ أجنبيةٍ توصف بأنها لغة الانفتاح. لكن الذي لا شك فيه، عند الحديث عن السياسة التعليمية المتعلقة بتدبير أمور تعليم

اللغات، أن الأطفال عمومًا، ليس في العالم العربي فقط، يتعلّمون على أحسن وجهٍ وأكمله عندما يدرسون بلغتهم الأم، وبخاصة في سنيهم المُبكرة، ثم يضاف إلى اللغة الأولى بالتدريج ومع تقدم السن، تعليم لغةٍ ثانيةٍ دولية، تكون عونًا للمتعلم على الالتحاق بالعلوم الحديثة ومواكبة العصر، ما يوسع التراكم المعرفي ويسهل الاندماج المعرفي في الحياة العلمية، ويُمكّن من التواصل مع الخارج. لكن ذلك لا يعني أن اللغة العربية لغةٌ محليةٌ لا تقوى على تحقيق الوصول إلى المعارف العالمية، وأنه لا مكان لتحقيق ذلك إلا باللغة الأجنبية الدولية مثل الإنكليزية؛ فالحقيقة أن اللغة العربية لغةٌ أُم للناطقين بها، ولغة تواصلٍ اجتماعي، ولغة هويةٍ وقوميةٍ، لكنها أيضًا لغةٌ عالميةٌ معتمدةٌ في المحافلِ الدولية، وذات قدرةٍ عالية على نقل المعارف العالمية وترجمة النتاج العلمي والأدبي العالمي إلى الناطقين بالعربية.

عندما تصبح اللغة الأم في وضع حرجٍ، كأن تواجه بمشكلات التعدد اللغوي، فإن الحاجة تزداد إلحاحًا لوضع تخطيطٍ لغوي، أو سياسةٍ لغويةٍ محددةٍ[٦١]، تُعالج طرق تدبير الشأن اللغوي في البلد، وتضع تصوراتٍ لحلولٍ مقترحة، ولا يتيسر هذا التدخل، ولا يسهل أمر التخطيط اللغوي إلا بإنشاء مجلسٍ حكومي خاص للغة، مثلما فعلت كيبيك وكاتالونيا ودول البلطيق[٦٢]، ومثلما فعلت الجزائر بإنشاء المجلس الأعلى للغة العربية[٦٣]،

---

(٦١) كل «سياسةٍ لغويةٍ» متبعةٍ في بلدٍ من البلدان، تُعَدُّ جزءًا لا يتجزّأ من «سياستها العامة» التي تنتهجها في ميادين أخرى، ولا شكّ في أن الخطاب السياسي الذي يؤثّر في الحياة العامة، وفي الواقع هو خطابٌ لغوي في المقام الأول ويعكس هوية الجهات المتحدّثة باسم السياسة العامة المنتهجة. في موضوع علاقة التواصل بالسياسة، انظر: Bernard Lamizet, *Le Langage politique: Discours, images, pratiques* (Paris: Ellipses Marketing, 2011).

(٦٢) *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's Divers World*, p. 64.

(٦٣) اجتهد المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر، في إرساء سياسةٍ لتدبير الشأن اللغوي وتثبيت وضع العربية بوصفها لغةً رئيسةً، من خلال جمهرةٍ من الندوات والنشاطات العلمية، منها على سبيل المثال لا الحصر، اليومان الدراسيان عن «التخطيط اللغوي في الجزائر: اللغات ووظائفها» (نيسان/ أبريل ٢٠١١)، وشارك في اليومين باحثون من جامعاتٍ عربيةٍ وجزائريةٍ ومن معاهد الترجمة واللغات الأجنبية ومراكز البحث المهتمة بقضايا اللغة والمجتمع ومجالات الاقتصاد والتخطيط التربوي. =

وذلك من أجل التمكين للغة العربية، ونشرها على نطاقٍ واسعٍ حتى تجد طريقها إلى النمو والانتشار خارج جدران المدرسة ولا تقتصر علىٌ المقررات الدراسية، فإذا نجحت المخططات الرسمية من التمكين للغة العربية في الشؤون العامة للمجتمع المدني، فتلك أمارةٌ على نجاح التخطيط في الحفاظ على الهوية العربية وحماية حواشيها من مخاطر طمس الهويات، ويظل للغة موقعٌ مهم في الحيز العام، وكلما علت مكانتها كبرت قيمتها الرمزية وحيويتها في التواصل والدلالة(٦٤).

لكن، ينبغي ألا نخلط هاهنا مسألة الهوية بنزعاتٍ أخرى ذات صبغةٍ طائفيةٍ، إذ قد تتقنّع الطائفية أحيانًا بقناع الهوية الوطنية والثقافة الذاتية الوطنية فتحل محلها، والأخطر من ذلك أن تصادف نزعاتٍ تتهم اللغة العربية بالعجز عن مواكبة العصر، وتفضل عليها اللهجات العامية المحلية، وفي هذا السياق نبّه الباحثون اللسانيون على أنه لا يستقيم أن تكون اللهجات العامية وسيطًا ثقافيًا موازيًا للغة العربية بدعوى أن اللهجات واقعيةٌ حيةٌ تعيش بين متكلميها وفي واقعهم؛ أما العربية فهي لغةٌ تراثيةٌ لا تتقنها الأغلبية. والحقيقة أن تسوية اللهجات العامية العربية باللغة العربية الفصيحة لن يلبث أن ينقلب إلى خصمٍ عنيدٍ منافسٍ، بكل قيَمه السلبية الناسفة(٦٥)؛ إذ يحدث أن تقفز هذه القيَم السلبية من الدوارج والعاميّات إلى لسان الصحافة الناطق، وإلى ألسنة المعلمين والمتعلمين، وتعزل

= وأنجز المجلس مجموعةً من الدفاتر في مواضيع تتّصل بـ «سياسة البلد في التخطيط اللغوي وتثبيت العربية»، منها دفتر في موضوع: «أهمية وضع سياسةٍ وطنيةٍ للغات»، ودفتر في موضوع: «استعمال اللغة العربية في الإدارة ـ الواقع والصعوبات والحلول»، ودفتر في موضوع: «اللغة العربية في الهيئات الدستورية»، ودفتر في موضوع: «توطين المعرفة وأهمية نشرها باللغة العربية». انظر: دليل المنشورات: عشر سنواتٍ من الإنتاج (الجزائر: المجلس الأعلى للغة العربية، ٢٠٠٨).

(٦٤) محمد أمارة، **العبرية وإسقاطاتها على المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل** (طمرة: مطبعة ابن خلدون، ٢٠٠٦).

(٦٥) عبد السلام المسدي، **العولمة والعولمة المضادة** (القاهرة: دار سطور للنشر والتوزيع، ١٩٩٨)، ص ٤٠٩، وانظر أيضًا البحث الجيّد الذي شاركت به د. سعيدة كحيل من الجزائر: «ترجمة الكتاب العربي، واقع الحال واستشراف المآل»، ورقة قُدِّمت إلى: اللغة العربية وعالمية الكتاب العربي: المؤتمر السادس للمجلس العالمي للغة العربية في بيروت في ٨-٩ كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٩.

العربية عن النهوض برسالتها في التواصل والتعليم والتنمية الثقافية والاقتصادية، وتصبح عبئًا ثقيلًا وواقعًا ليس له من دافع. وهكذا فاللهجات العربية تهدد العربية الفصيحة وقاومت الشعوب العربية مؤامرة الاستعمار في إحلال العاميات محل الفصيحة؛ لأنهم أدركوا أن التمكين للهجات العامية سيهوي بالأمة إلى مكانٍ سحيقٍ من التفتت والتمزق، وإلى ضياع مقوّمات الوحدة الحضارية والثقافية والعقدية.

لا يتصور بحالٍ من الأحوال أيضًا أن تحل اللغة الأجنبية محل اللغة العربية في التواصل والتعليم والإدارة والثقافة والاقتصاد؛ لأن هذا الإحلال سيُفضي إلى فقدان الهوية الوطنية، ولذلك ظلت العربية الفصيحة تحتفظ بمكانتها في تلبية الحاجات العلمية والفكرية للشعوب العربية، وبقوّتها في تحقيق النمو الثقافي، لكنها لم تُهيّأ لتصبح لغة الحياة اليومية مثلما فعل باللغة العبرية التي لم تكن إلا لغةً ميتةً، لكنها أصبحت اليوم لغةً مكتوبةً ومحكيةً، وأداة توحيدٍ لليهود في الفكر والعلم والتعليم، وفي الحياة العملية والوجدانية والتداولية اليومية أيضًا. ولو أن اليهود ركنوا إلى مقياس «الواقعية» المزعوم ـ كما فعل بالعربية الفصيحة لإبطال نشرها ـ لنشأت عندهم ازدواجيةٌ بين عبريةٍ موحدةٍ، ولهجةٍ يوميةٍ هي اليديش، وهي عامية مجموعة الأشكناز، لكن مقياس الواقعية المزعوم لم يكن ليقضي على اللغة الموحدة التي اتخذت اللغة الرسمية الجامعة التي تجمع اليهود أينما كانوا، بموجب اختيارٍ سياسي لأن توحيد اليهود في أرضٍ واحدةٍ ولغةٍ واحدةٍ لم يكن إلا حلمًا بعيدًا، على نحو ما عبّر عنه المستشرق نولدكه، لكنه أصبح حقيقةً ملموسةً بسبب سياسة الدولة في توفير عوامل التوحيد التي تُعبّر عن هويةٍ محددةٍ[٦٦].

إن معالجة مسألة التعدد اللغوي تفرض على سياسة تدبير الشأن اللغوي ألا تنبذ ازدواج الفصحى والعامية أو التعدد، لأن نبذ مشكلة التعدد وإهمالها لن يفضيا إلى تحسين وضع الفصحى وإنعاشها، لكن الذي سيعين على تحسينها هو التعريب، أي تطويع «وضع اللغة الداخلي» للعربية

---

(٦٦) الفهري، المقارنة والتخطيط، ص ١٥٤ وما بعدها.

حتى تصير قادرةً على استقبال المعنى الجديد الوافد من ثقافاتٍ أخرى، وتهيئتها وتنميتها لتحسين مكانتها بين لغات العالم الرسمية، ولتصبح بنظامها قادرةً على أداء الوظائف التعبيرية التي تؤديها لغاتٌ أخرى. ولا شك في أن تمكين اللغة العربية في محيطها وإدماجها في تعريب التعليم والإعلام والاقتصاد سيساعدانها في تنمية بُنياتها وأنساقها الداخلية، وسيتمكن المتكلمون بها من استهلاك المعرفة بلسانهم الخاص، فلا يضطرون إلى استعارة لسان غيرهم.

٨ ـ نحو سياسة راشدة لتثبيت اللغة العربية في المشهد اللغوي العالمي: مشاريع ومبادرات لتعزيز «المحتوى العربي» على الشبكة المعلوماتية

حرصت كثيرٌ من دول العالم على وضع سياساتٍ واستراتيجياتٍ وتنفيذ مشاريع للمحتوى الرقمي، وذلك بهدف أن يكون لها حضورٌ على الشبكة المعلوماتية العالمية، وفي هذا السياق أصبحت اللغة العربية مدعوةً بإلحاحٍ إلى الانخراط في هذه الشبكة التي تُعدّ موسوعةً ثقافيةً وتعليميةً لكلّ مجالات الحياة، وبكثيرٍ من اللغات الكونية، وبانخراط العربية في الشبكة نشرت أعدادٌ كبيرةٌ من الكتب العربية أو المترجمة إلى العربية، وأُنشئت مكتباتٌ رقميةٌ عربيةٌ، فغدا الوصول إلى المعلومة باللغة العربية في الميادين كلها أمرًا سريعًا وميسورًا، ومع ذلك ما زال يلاحظ ضعف المحتوى العربي في الشبكة، حيث تشير الإحصاءات إلى أن نسبة المحتوى الرقمي للغة العربية ضعيفٌ. لكن هذا الوضع لن يلبث على حاله وسيشهد انتقالًا وتحولًا لفائدة اللغة العربية، وذلك بفضل بعض المبادرات التي أنشئت لتعزيز المحتوى العربي الرقمي ـ إنتاجًا واستخدامًا ـ لدعم التنمية والتحول إلى مستوى المجتمع المعرفي والحفاظ على الهوية العربية والإسلامية، من هذه المبادرات «مبادرة الملك عبد الله للمحتوى العربي» التي أنشئت على الشبكة لجملةٍ من الأهداف منها تسخير المحتوى الرقمي لدعم التنمية والتحول بالمجتمع العربي إلى مجتمعٍ معرفي، وضمان حصول جميع فئات المجتمع على المعلومات والفرصِ الإلكترونية، والحفاظ على الهوية العربية والإسلامية للمجتمع، وتعزيز الرصيد الثقافي والحضاري الرقمي، والتمكين من إنتاج

محتوى إلكتروني عربي ثري لخدمة المجتمعات العربية والإسلامية(٦٧).

٩ ـ نحو سياسة تعليمية راشدة: اقتراح عملي لتفعيل دور اللغة في التنمية وتعزيز الهوية الوطنية، استثمار المصادر والمعاجم

رأينا أن مشروع التنمية الراهن في كثيرٍ من البلدان العربية لا يتضمن في غاياته الأولى تنمية اللغة العربية، ولا يتضمن إعادة الاعتبار إلى لغة الثقافة والعقيدة والتاريخ التي بها كان نهوض الأمة، والمطلوب في هذا الاقتراح أن يضع مشروع التنمية في دائرة اهتمامه استئناف المشروع العربي القديم في العمل المعجمي والدلالي بعامة، والمقصود بالاستئناف أن يواصل ما بدأه علماء العربية من قبل، ويزيد عليه، حيث أخرجوا مادةً معجميةً كبيرةً، وحققوا فكرة المعجم الكبير الذي جمع فيه علماء المعجم كل ما انتهى إليه علمهم من مفردات العربية التي استقرئت في عصرها، وعلى مشروع تنمية العربية الراهن أن يواصل ما توقف عنده المعجميون، وذلك بإدراج مئات المفردات الجديدة التي يحتاج إليها التداول العلمي والتعليمي والإعلامي والاقتصادي، وتستجيب لمعايير التطور، من غير أن تخل بشروط القياس التركيبي والتوليد الصرفي والصوتي. ويعني هذا العمل الاستئنافي أن اللغة العربية قادرةٌ على مواكبة العصر بما تملكه من رصيدٍ ومن آلياتٍ في صنع المصطلح، وقادرةٌ على أن تنخرط في عالم التواصل الرقمي، وأن تحقق مشروع «المحتوى العربي».

لن يتحقق للغة العربية غاية الالتحاق بركب التنمية البشرية وولوج العالم الرقمي إلا باستشعار أهمية اللغة وخطرها في سياسة التنمية البشرية، ولا يبلغ هذا الاستشعار مداه ويصبح فاعلًا مؤثرًا في نفوس الأفراد والجماعات إلا بانتهاج سياسةٍ دقيقةٍ ومُستدامةٍ لاتخاذ اللغة العربية الفصيحة لغة التفكير والتعبير والتواصل والتداول، وتوظيفها في المجالات كلها المتصلة بالتنمية البشرية، ومنها تشغيل رصيدها الثقافي

(٦٧) انظر معلومات عن المبادرة السعودية في مجال وضع سياسة للمحتوى العربي الرقمي، في الموقع التالي: <http://www.econtent.org.sa>.

واللغوي والعلمي واستثماره في بناء لغة العلم والإعلام والاقتصاد.

لتحقيق هذه الغاية أُقدّم تصورًا منهجيًا ورأيًا في الموضوع، أظن أن تطبيقه أمرٌ يسيرٌ، لا يكلف جهودًا نظريةً وعمليةً كبيرةً، لكنه يتطلب عمل فريقٍ من الباحثين ذوي العدد والعدد والاختصاصات والاهتمامات المنهجية والعلمية المختلفة. وقوام هذا الرأي(٦٨) أن ننتقي من المصادر، مصادر الأدب واللغة والمعاجم وكتب النوازل الفقهية، ومن كتب الآداب والمواعظ والحكم والتواريخ، وكتب الفلسفة والحكمة والطب والسياسة وعلم الكلام، والنوادر والأخبار والحكايات واللطائف ورقائق الأشعار، وغيرها، عددًا من المواد والظواهر ومئاتٍ من الألفاظ والأسماء والأمثلة والنماذج والرؤى التي تزخر بها، مما يتداول في عصرنا، أو يجيب عن أسئلته، أو بعض أسئلته، أو له بها اتصالٌ، فيكون هذا الانتقاء سياسةً، أو تخطيطًا جاريًا على جزءٍ كبيرٍ من التراث الذي هو في الأصل إنتاجٌ علمي ضخمٌ كتب له البقاء؛ لما يتضمنه من عمقٍ في النظر وجهدٍ في الإنجاز والتوليد، فلا يصح أن يُستغنى عنه لتبدل العصر، وأن تستعار نماذج حديثةٌ مستنبتة من بيئةٍ غريبة، وضعت في الأصل لتعالج قضايا خاصةً بمنتجيها.

تضم المصادر اللغوية القديمة مثلًا آلافًا من المفردات اللغوية التي ما زالت تصلح للتداول اليوم، لكنها مهملة في بطون المعاجم، تعاني غربةً شديدةً فرضت عليها، بسبب ضعف همم البحث، وقلة من يتصفّح المعاجم لاستخراج المادة اللغوية المعجمية الصالحة للاستعمال، وغياب سياسةٍ لغويةٍ واضحةٍ في العالم العربي تتولّى تدبير الشأن اللغوي. فمن الألفاظ ما هو مستعمل، لكن دلالته أصيبت بالتغير عبر تاريخ اللغة، وهذا يدل على حاجتنا إلى «المنتقى من فصيح الألفاظ لما يتداول من المعنى المراد»، فـ «الألفاظ» الفصيحة دفينة بطون المعاجم، و«المعاني» متداولةٌ اليوم، لكن بألفاظٍ متفاوتة بين الفصاحة والركة والعجمة وعدم الدقة. وبذلك نجعل لهذه المعاجم وظيفةً دلاليةً، ونحدث لها نقلةً تاريخيةً لنُعيد إحياء ألفاظها،

(٦٨) انظر تفصيل الفكرة في: بودرع، المنتقى من فصيح الألفاظ للمعاني المتداولة.

فإعادة تشغيل هذه المادة اللغوية الضخمة، وإعادة استعمالها وتوظيفها في يومنا، هو امتدادٌ لأمسنا قبل أن يكون ابتداءً لغدنا.

يضاف إلى المعاجم مصادر أخرى مكملةٌ لها، هي كتب الأدب واللغة والنقد والبلاغة والفلسفة، وكتب آداب الكتاب وصانعي الكلام(٦٩)، وكتب إصلاح المنطق(٧٠)، لما تتضمنه من مادةٍ ثريةٍ. ويُنبَّه في هذا السياق إلى أن حملات التحقيق العلمي التي شملت هذه المصادر، يسّرت لنا أسباب الرجوع إليها والإفادة منها، ومهّدت السبيل إليها، واختصرت طرقًا عويصةً تتعلق بتقنيات الكتابة والقراءة واستخراج النصوص الأصلية. ولما بدأت مرحلة البحث والتحليل والدراسة واستثمار النصوص المحققة، بدأ الدارسون يُقدّمون هذه النصوص إلى القرّاء بدراستها من زوايا منهجيةٍ معينة، وبالتركيز على جوانب من الظواهر دون أخرى، وإلقاء الأضواء على أركانٍ دون أخرى؛ فصُنّفت الكتب المحققة إلى مواضيع وإشكالات وظواهر، وبُنيت دراساتٌ كثيرةٌ على مصادر غزيرةٍ، فازداد اتساع هذا التراث، لكننا لم نستثمره الاستثمار العملي المبني على سياسةٍ تداوليةٍ لغويةٍ واضحة المعالم، استثمارًا ينفض المصادر المحققة والمدروسة نفضًا، ويشيع وينشر ألفاظها إشاعةً ونشرًا وتداولًا في الحياة اليومية، وفي الصحف السيارة. . . فظلت كتب التراث، وما تبعها من أبحاث ومصنفاتٍ ودراساتٍ أكاديمية، حبيسة الجامعات والأكاديميات ورفوف المكتبات، ولم يحصل لها أي أثرٍ في الحياة لوجود حجابٍ حاجزٍ يحول دون إخراج محتويات المصادر إلى المجتمع والحياة اليومية، بالمناسب من مناهج التنزيل والإخراج.

ما قيل آنفًا في المعاجم ومصادر الأدب واللغة والنحو والنقد والبلاغة والمعارف الإنسانية، يقال أيضًا في كتب الفقه والأصول والنوازل ومصنفات الحديث وعلوم القرآن الكريم؛ فإن هذه المصادر تتضمن من الفوائد والمعاني الجليلة ما يجب أن يجد طريقه ويتبوأ منزلته في عصرنا،

---

(٦٩) مثل أدب الكاتب لابن قتيبة، وصبح الأعشى في صناعة الإنشا للقلقشندي، وغيرهما.

(٧٠) مثل إصلاح المنطق لابن السكيت.

ففي ذلك تمكينٌ لهذه العلوم من توجيه الحياة العلمية وإشاعة نوعٍ من القيم الروحية والعقدية والفكرية والمادية، التي هي قيمٌ مألوفةٌ في تاريخنا لا غريبة عنه.

هذه رؤيةٌ لا يبدو أنها عسيرة التحقيق، وكل ما في الأمر أن ترصد سياسةٌ لغويةٌ يتبنّاها ذوو القرار السياسي في البلدان العربية، وتنفّذها المجامع ومراكز البحث وفرق البحث ومجموعاته، بل يدخل في المشروع أيضًا جميع الشركاء الذين هم معنيون بهذا الهم اللغوي، من المجتمع المدني والجمعيات والمنظمات غير الحكومية، فيمدون هذا المشروع الضخم بكل الوسائل لتيسير البحث واستخراج المادة المطلوبة.

بعد ذلك **تُصنّف المواد المستخرجة إلى أصنافٍ وأبوابٍ، بحسب المواضيع والمعاني والمجالات المتداولة اليوم**، ثم تذيل بالمعلومات اللازمة التي يحتاج إليها في مجال التداول والاستعمال، وتنشر في كتبٍ متخصصةٍ ودورياتٍ ومجلاتٍ ومعاجم للمصطلحات، وترفع إلى الجهات الرسمية المعنية بالتعليم، لإدراجها في مقررات الدراسة، وتوزيعها على كتب البرامج التعليمية؛ فتكون تلك الدوائر الرسمية قد أسهمت في نشر علوم غنيةٍ ظلت رهينة بطون المصادر وكتب التراث عشرات السنين، لكن إخراجها إلى الوجود والتداول والاستعمال كفيلٌ ببعث مبادئ حضاريةٍ وقيمٍ فكريةٍ وعقديةٍ ثمينة، تُرجع إلى الأمة مجدها التليد، وتُعيد تركيب بنائها الحضاري.

١٠ ـ نحو سياسة تعليمية راشدة: اقتراح عملي لحل مشكلات الدلالة باستثمار المعاجم العربية القديمة

القصد هاهنا الإفادة من المعاجم العربية القديمة التي بُنيَت على مادةٍ لغويةٍ فصيحةٍ مما أقرّه القياس اللغوي، واعتمادها أساسًا مرجعيًا للمفردات التي يحتاج إليها الاستعمال المعاصر. فالغاية استعارة كلماتٍ تدعو ظروف الخطاب والحاجات المتجددة إلى البحث عنها في المعجم، لسد حاجة الدلالة. ويرد في سياق هذه الاستعارات المعجمية فائدتان كبريان:

ـ **أولاهما**، تصحيح استعمال «المتداول من الألفاظ»، وذلك بعرض

المتداول من الكلمات على الوارد في المعجم، من أجل التقويم والتصحيح.

- **والثانية** إحياء ألفاظٍ مهملةٍ ذات دلالات مستعملةٍ متداولة اليوم.

يجب علينا أن نسترجع الحالة اللغوية الفصحى إلى الحياة العصرية لأن اللغة ملازمةٌ للأمة ترافقها في كل خطواتها الدلالية. أما اليوم فأضحت حياتنا اليومية ذات ألوانٍ مختلفة، ولم تستنبت هذه الحضارة التي تغلّبت علينا قيمها في بيئتها فتخرج بطابعها العربي، لكنها انحدرت بزي غريبٍ وأسماء غريبةٍ ذات عجمةٍ في طابعها، فاتصلنا بهذه الحضارة الأجنبية، ولغتنا مختلفةٌ عما كانت عليه، مثقلةٌ بشوائب من اللغات واللهجات. ويجب علينا أيضًا، والحال هذه، أن نعود إلى اللغة الفصحى، فننشرها، ونبحث فيها عما نحن بحاجةٍ إليه من ألفاظٍ، نفك بها الطوق عن الدلالة، ونعتق من الاستلاب اللغوي، بما تمتلئ به المعاجم من ألفاظ.

قوام هذا الاقتراح أن نتخذ من بعض المعاجم وكتب اللغة والأدب وغيرها مصادر معتمدةً، تُستخرَج منها المفردات العربية الفصيحة، وتُرتب على نحوٍ مخصوصٍ من الترتيب والتأليف، حتى يتمكن من استعمالها المستعمل، للدلالة على مدلولاتٍ متداولةٍ بيننا اليوم. وسيقود هذا المعيار إلى الاستغناء عن كلماتٍ متداولةٍ اليوم، لا يضبطها ضابطٌ من قياسٍ أو سماعٍ، واتخاذ أخرى من المعجم الفصيح بدلًا منها لاجتماعهما في الدلالة على الشيء الواحد، هذا مع الحرص على تهذيب كل مبحثٍ وتخليصه مما لا يحتاج إليه المتكلم، ومما لا يدور في دائرة تداوله العلمي.

لا شك في أن هذا المنهج سيُخرج إلى التداول ألفاظًا أصبحت اليوم نسيًا منسيًا، وباتت «معطلةً»، وبات الكتّاب والباحثون لا يجدون بين أيديهم، عند إرادة التعبير عن معنًى من المعاني المتداولة إلا كلماتٍ ذات دلالةٍ عامةٍ، يمكن أن تصح في أكثر من موطن، وهذا يفضي إلى الاستغناء عن أكثر مفردات اللغة وإحلال الألفاظ العامة محلها، وفي ذلك إكراهٌ لقلةٍ من الألفاظ على التعبير عن الكثرة الكاثرة من المعاني، ويعقب هذه الحال نعتٌ للغة بالقصور عن مواكبة العصر ومجاراة الحضارة.

هذا، وإن ألفاظ اللغة أكثر من أن تُحصى في أبوابها ومواضعها من

المعجم مما قُيّد في رسائل لغويةٍ مختلفةٍ، تدور حول مواضيع معينةٍ جامعة. . . فلسان العرب أوسع الألسنة مذهبًا وأكثرها ألفاظًا[٧١].

إن هذه الخطوات العملية لبناتٌ في طريق تحقيق التنمية المعرفية في المجتمعات العربية، ونشر العلم والمعرفة باللسان العربي المبين، وتمكين العربية من أن تصبح أداة تداول المعلومات الحديثة، في المجتمع الحديث، مجتمع المعرفة والعلوم.

(٧١) في الأصل هي مقالة للإمام الشافعي الذي نصّ على أن «لسان العرب أوسع الألسنة مذهبًا، وأكثرها ألفاظًا؛ ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسانٌ غير نبي. . .». انظر: محمد بن إدريس الشافعي، **الرسالة**، تحرير أحمد محمد شاكر (بيروت: دار الفكر، [د. ت.])، ص ٤٢.

الفصل الرابع

اللُّغة العربية بين الاستجابة لمتطلّبات التنمية وهاجس المُحافظة على الهُويّة

الربعي بن سلامه

إذا كانت اللُّغة جزءًا من التراث، وعنصرًا مهمًا من عناصر هُويّة الأمة التي تشمل العادات والتقاليد والفنون والآداب والمعتقدات. . . فإنها تعبّر أيضًا عن وجدان الأمة، وتُجسّد الروح المشتركة بين أبنائها، فهي مستودع ماضيهم، ومُحرِّك حاضرهم، وجسر عبورهم الآمن نحو مستقبلهم المنشود، ولهذا تحرص الأمم على تطوير لُغاتِها، وتجديد فاعليتها باستمرار، وبكل الوسائل المُمكنة لتظل قادرة على مسايرة متطلّبات الحياة، وعلى الإسهام في المحافظة على هُويّة الأمة.

إذا كانت اللُّغة العربية قد سادت العالم القديم ـ خلال العصر الوسيط ـ وتركت آثارًا طيبة في كثير من اللُّغات، فإنها تُعدُّ اليوم واحدةً من لُغات الدرجة الثانية، على اعتبار أن اللُّغة الإنكليزية هي اللُّغة الأولى في العالم، وهي لغة «العولمة»، فهي لغة العلوم والابتكارات التكنولوجية، ولغة الاقتصاد والمال والأعمال، ولغة الاتصالات والمعلوماتية، التي تحتاج إليها جميع الشعوب والأمم، وتستمد منها كل اللُّغات أسماء تلك المبتكرات التي لا تستغني عنها الحياة المدنية المعاصرة، وهي في استمدادها لمسميات تلك القيّم المادّية تضطر، في كثير من الأحيان، إلى ابتلاع أو تبنّي ما يُصاحبها

من قيم فكرية أو معنوية، قد تكون مناقضة لقيم الأمة، وقد تُلحق أضرارًا كبيرة بأهم مكوّن من مكوّنات هُويتها، وهو لغتها التي تختزن ما يُميّزها عن بقية الأمم، وتُعبّر عن وجدانها وعبقرية أبنائها. وقد لا تكتفي بتشويه اللُّغة وإضعافها، وإنما تتسبب في إهمالها والتخلّي عنها، حتى من قِبَلِ أبنائها، لأن الناس ـ عادة ـ يهتمون باللُّغة التي تقدم إليهم الخدمات الضرورية لحياتهم اليومية، وقد يَزهدون باللُّغة التي تعجز، أو تكف عن تقديم تلك الخدمات، حتى ولو كانت لغتهم القومية؛ فاللُّغة في عصرنا أصبحت مثل أي سلعة، لها أسواق وبورصات، والناس لا يُقبلون على تعلم اللُّغة إلا إذا كانت مفيدة لحياتهم.

تعاني اللُّغة العربية بموقعها هذا ما تُعانيه بقية لُغات الدرجة الثانية من سطوة اللُّغة الإنكليزية وهيمنتها، وتبدو هذه الهيمنة واضحة في المؤتمرات العلمية العالمية، وهي أكثر وضوحًا في نقاط التماس مع العالم الخارجي؛ حيث يتحتّم على لُغات الدرجة الثانية أن تكون مصحوبة باللُّغة الإنكليزية، كما نرى في جوازات السفر، وفي الطائرات والمطارات، وفي ميادين الملاحة كلها الجوية والبحرية، بل أكثر من هذا تعاني اللُّغة العربية في بعض المناطق ـ مثل شمال أفريقيا ـ هيمنةَ بعض لُغات الدرجة الثانية أيضًا، ومنها اللُّغة الفرنسية التي أصبحت هي أيضًا تعاني اكتساحَ اللُّغة الإنكليزية، وما تُعانيه اللُّغة العربية وغيرها من لُغات الدرجة الثانية، وإن كانت بدرجة أقل.

لكي تُحافظ اللُّغة العربية على وجودها في ظل هذا الضغط، عليها أن تتبنّى سياسات تستجيب لمتطلّبات تنميتها، وتضمن انتشارها واستمرار تطوّرها بكيفية تُمكّنها من تعزيز هوية الأمّة، وتقوّي ثقتها بنفسها وبالمستقبل، لكن يختلف الدارسون حول إمكانية المحافظة على لُغات الدرجة الثانية وهُويات شعوبها، وينقسمون إلى فريقين:

يبالغ **أولهما** بالتشاؤم، فيذهب إلى أن لُغات الدرجة الثانية ـ ومنها العربية ـ محكوم عليها بالزوال.

ويرى الفريق **الثاني** (المتفائل) أن لُغات الدرجة الثانية يمكن أن تنمو

وتستمر، وهناك من يُبالغ بتفاؤله حين يتعلق الأمر باللُّغة العربية، فيرى أنها من اللُّغات المحكوم عليها بالتطور والبقاء، بل بالخلود، ولكل فريق حججه ومبرراته، لكن:

- ما هي علاقة اللُّغة بالهوية؟

- ما هي مكانة اللُّغة العربية في العالم؟

- ما هي تلك السياسات التي يتعيّن تسطيرها لتنمية لُغتنا وجعلها أداة لتنمية الأمة من دون المساس بهويتها؟

- هل يكفي تعريب التعليم في مراحله كلها لبلوغ الغاية المنشودة؟

- إلى أي مدى يُمكن الاستفادة من تجارب الآخرين الناجحة مثل التجربة الفرنسية والتجربة التركية، على ما بينهما من اختلاف؟

ستنصبُّ دراستنا هذه على محاولة الإجابة عن بعض تلك التساؤلات وغيرها مما قد يتفرّع منها، لكننا لم نعمد إلى ترقيم الأسئلة حتى لا نُلزم أنفسنا بالترتيب الوارد فيها، ولا بعددها، لأنه لا يفيد أولوية عنصر على آخر، ولا أهمية عنصر أكثر من آخر، وإنما هي تساؤلات طُرِحت للإلمام بإشكالية الموضوع ليس إلّا. ونأمل أن نتوصل في أجوبتنا، أو في بعضها - على الأقل - إلى بعضٍ الأفكار أو المقترحات التي تمكّننا من التعرف إلى أهم عناصر مشكلة اللُّغة والهوية في العالم العربي، لأننا إذا استطعنا أن نُشخّص مواطن الضعف، وتمكّنا من تحديد عوامل التأخر الذي تعانيه لُغتنا، الذي يؤثر سلبًا في هويتنا، ويضعف ثقتنا بأنفسنا، يصبح بإمكاننا أن نجد لكل خلل - من الوسائل - ما يُناسب لعلاجه، ويُقوّم اعوجاجه. وعلى الرغم من إيماننا بأن لكل لغة خصوصيتها، وإدراكنا أن ما نجح في النهوض بلغة قد لا ينجح في غيرها، فإننا لا نشك في أن معرفتنا بتجارب الآخرين تعمّق وعينا بحقيقة ما تعانيه لغتنا، وقد يكون في تجاربهم - وبخاصة الناجحة منها - ما يُشجّعنا ويقوّي ثقتنا بأنفسنا وبمستقبل لغتنا التي نأمل أن تُسهم جهود المُخلصين من أبنائها في وضعها على المسار الصحيح الذي تستطيع من خلاله أن تستردّ مكانتها وتستعيد فاعليتها في الحياة العملية، وبذلك تجدد حيويتها، وتُعزز هوية أمتها.

أولًا: ما علاقة اللُّغة بالهُوية؟

إذا كانت اللُّغة جزءًا من التراث، وعنصرًا من عناصر هوية الأمة التي تشمل العادات والتقاليد والفنون والآداب والمعتقدات... فإنها تبقى أهم جزء في التراث، وأهم عنصر في الهوية، لأنها هي الوعاء الذي يحفظ التراث، والترجمان الذي يُعبّر عن بقية عناصر هوية الأمة، ويبرز حقيقة كل منها بشكل متكامل يُجسّد روح الأمة الذي يسري في منجزاتها كلها، ويُعبّر عن الوجدان المشترك بين أفرادها، ومن دون اللُّغة يصعب حفظ تراث الأمة، ويصعب التعبير عن هويتها، ويستوي في ذلك أن يكون التراث ماديًا أو معنويًا، فاللُّغة هي ـ وحدها ـ القادرة على حفظه وتفسيره وضمان انتقاله بين أجيال الأمة التي تستفيد منه، وتُسهم في إثرائه جيلًا بعد جيل. ومهما تعددت الأنظمة العلامية (غير اللُّغوية)، وتنوّعت وظائفُها فإنها ـ كما يقول رولان بارت: «لا تستطيع أن تستغني عن اللُّغة، لأن اللُّغة هي البديل الحتمي لكل الأنظمة الدالة...»[1] التي تظل دائمًا بحاجة إلى اللُّغة لتشرحها وتضبط معانيها وتوجّه دلالاتها، وفضلًا عن هذا، اللُّغة ليست وسيلة اتصال فقط، كما قد يظن بعضُنا، وإنما هي قبل ذلك طريقة تفكير ونمط حياة مشتركة بين أفراد الجماعة التي تستخدمها، ومن هذا المنظور تُعبّر اللُّغة عن خيال الأمة، وعن المشاعر المشتركة بين أفرادها، وتُجسّد خصائص وحدتهم التي يتميّزون بها عن غيرهم من الأمم الأخرى، «وبناء على هذا، تغدو الوحدة اللُّغوية أصلب أرضيات الوحدة العقلية، وبالتالي أساس وحدة المنظومة الاجتماعية، أو دعامة الوحدة القومية...»[2].

لذلك لا نستغرب إذا رأينا الشعوب تعتز بلُغاتها، وتبدي استعدادًا للتضحية في الدفاع عنها بالأموال والأرواح، إن تطلّب الأمر، ولا نستغرب أيضًا إذا رأينا أن كثيرًا من النزاعات القائمة بين شعوب العالم ـ في مختلف العصور ـ تستند إلى خلفية لغوية، وهذا ما نراه بوضوح في الفصل

---

(١) Roland Barthes, *Système de la Mode* (Paris: Editions du Seuil, 1967), pp. 8-9.

(٢) يوسف اليوسف، «نحو فلسفة اللغة العربية،» المعرفة (دمشق)، العدد ١٧٨ (١٩٧٦)، ص ١٩.

الرابع؛ المعنون بـ «فتش عن اللُّغة» من كتاب إبراهيم أنيس **اللُّغة بين القومية والعالمية**[٣].

من الذين توقفوا عند فكرة تعبير اللُّغة عن وجدان الأمة وتجسيدها للروح المشتركة بين أبنائها، اللغوي السويسري شارل بالي (Charles Bally) الذي استطاع من خلال الدراسة المقارنة التي أجراها بين اللغتين؛ الفرنسية والألمانية استنتاج: أن «اللُّغة الألمانية تنحو إلى التعبير عن تمثُّلات الروح المعقدة بطريقة تنقل كل تشابكاتها وتعقداتها، بينما تنحو اللُّغة الفرنسية إلى استخلاص الملمح الجوهري حتى ولو ضحّت بالباقي [. . .] ومنه يتّضح لنا أن الروح الألمانية تميل إلى التفاصيل والوقائع، بينما تميل الفرنسية إلى تحديد الإطار العام للأحداث وبلورتها في صيغ واضحة بكلمات بسيطة. وإذا تجاوزنا ذلك لننظر إلى الخلفية الاجتماعية لهذه الظاهرة، فإننا سنجد أن ميل الفرنسي إلى تسمية الأشياء بكلمات بسيطة إنما يستجيب لضرورة ناجمة عن سرعة الاتصال عن طريق اللُّغة الشفهية، وهذا يُعد ـ في نهاية الأمر ـ محصلة للطابع الاجتماعي الغالب على الفرنسيين بالمقابلة مع الألمان»[٤].

خلاصة ما يمكن قوله في هذا المدخل النظري الموجز هو أن اللُّغة من ضرورات حياة الفرد والجماعة على السواء، لأن الفرد لا يستطيع أن يعيش ـ إنسانًا ـ من دون لغة، ولا يستطيع أن يُعبّر عن ذاته، ولا عن انتمائه للجماعة، إلا من خلال اللُّغة المشتركة بينه وبين بقية أفراد جماعته، كما أن الجماعة لا تستطيع أن تُحافظ على تماسكها، ولا تستطيع أن تنمّي نفسها، أو تحقق شيئًا من الإنجازات الحضارية الكبرى، إلا إذا كانت لها لُغة مشتركة. ويبدو أن هذه الحقيقة ليست من المكتشفات الجديدة، بل هي قديمة أدركها الأوائل حتى قبل عصور التاريخ، وهذا واضح في قصة مدينة بابل وبرجها التي وردت في «سفر التكوين» حيث جاء في الإصحاح الحادي عشر منه: «وكانت الأرض كلها لسانًا واحدًا ولغة واحدة. وحدث في

(٣) إبراهيم أنيس، **اللغة بين القومية والعالمية** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٠)، ص ١١٣-١٤٧.

(٤) محمد عزام، **الأسلوبية منهجًا نقديًا** (دمشق: وزارة الثقافة السورية، ١٩٨٩)، ص ٨٧.

ارتحالهم شرقًا أنهم وجدوا بقعة في أرض شنعار وسكنوا هناك. وقال بعضهم لبعض هلمَّ نصنع لبِنًا ونشويه شيًّا. فكان لهم اللبن مكان الحجر، وكان لهم الحُمَرُ مكان الطين. قالوا هلمَّ نبني لأنفسنا مدينة وبرجًا رأسه بالسماء، ونصنع لأنفسنا اسمًا لئلا نتبدد على وجه كل الأرض. فنزل الرب لينظر المدينة والبرج اللذين كان بنو آدم يبنونهما. وقال الرب هو ذا شعب واحد ولسان واحد لجميعهم، وهذا ابتداؤهم بالعمل. والآن لا يمتنع عليهم كل ما ينوون أن يعملوه. هلمَّ ننزلْ ونبلبلْ هناك لسانهم حتى لا يسمع بعضهم لسان بعض. فبددهم الرب من هناك على وجه كل الأرض. فكفوا عن بنيان المدينة. لذلك دُعِيَ اسمها بابل. لأن الرب هناك بلبل لسان كل الأرض. ومن هناك بدَّدهم الرب على وجه كل الأرض»[٥].

مهما اختلف المفسّرون حول هذه القصة؛ بحيث عدّها بعضهم عقابًا إلهيًا للبشر على غرورهم ووقاحتهم، وعدّها آخرون آية من آيات الله في خلقه، وحكمة إلهية قُصِد بها توزيع البشر على وجه الأرض ليعمّروها، فإن القصة بمحتواها تدل على أن اللُّغة ضرورية لتوحيد الشعوب، وضرورية لاستمرار تعاونهم وتنميتهم؛ فهؤلاء البابليون الذين كانوا بصدد إنجاز مدينتهم وبرجهم، وقطعوا في هذا المشروع الحضاري أشواطًا كبيرة، إنما أنجزوا ما أنجزوه حينما كانت لغتهم موحّدة، لكنهم ما لبثوا ـ بعد أن تبلبلت ألسنتهم وتعددت لُغاتهم ـ أن تخلّوا عن إنجاز هذه المهمة الحضارية الكبرى، وتشتتوا في الأرض، فهذه القصة تدل بوضوح على أهمية اللُّغة ودورها الحاسم في توحيد فكر الجماعة وتوجيهها نحو الأهداف المشتركة، كما تدل على أهمية اللُّغة وضرورتها لأي بناء حضاري ناجح.

هذا الإحساس المشترك ـ برابطة اللُّغة ـ بين الأفراد والجماعات هو الذي يُجسّد هويات الأفراد، ويُسهم في تكوين هوية الجماعة التي ينتمون إليها على السواء؛ فهوية الفرد تتألف من شعوره بأنه مهما اختلفت البيئات والظروف يبقى تصرّفه الحاضر امتدادًا لماضيه الذي تشكل منذ عهد طفولته الأولى، مرورًا بشبابه وكهولته، أو شيخوخته، فتصرّفه في كل مرحلة من

---

(٥) الكتاب المقدس، «سفر التكوين، الإصحاح الحادي عشر،» الآيات ١ ـ ٩.

مراحل حياته يبقى منسجمًا مع المراحل السابقة لها، بحيث يشعر دائمًا أن تلك التصرفات كلها تنتمي إلى ذات واحدة، أو ـ كما يقول مارك ريشل: «إننا نشعر بالاستمرارية بين الطفل الذي نذكر أننا كنا، والراشد الذي أصبحنا، كما نشعر بالوحدة بين مختلف الأدوار التي اضطلعنا بها في المرحلة نفسها من وجودنا. . .»[٦]، وبهذا الشعور تتكوّن وحدة شخصية الفرد وهويته. . . وهوية الفرد ـ خلال هذه المراحل كلها ـ لا تتكوّن من تجاربه الشخصية، أو مما تحتفظ به ذاكرته فقط، وإنما تتكون ـ في أغلبها ـ من التجارب الجماعية التي احتفظت بها ذاكرة الأمة، والتي اكتسبها عن طريق اللُّغة؛ فاللُّغة هي التي تنقل إليه تجارب الأسلاف التي تصبح جزءًا من مكوّنات شخصيته على الرغم من أنه لم يَعشها، ولم يُجَرِّبْها بنفسه، وهو في استعماله اللُّغة ـ من حيث هي أداة تواصل ـ ينقل إلى الآخرين تجاربَه الخاصة، ويُشركهم فيها، وبذلك تنصهر هوية الفرد في هوية الجماعة، وتُصبح كل واحدة منهما مكمّلة للأخرى؛ فاعلة فيها ومنفعلة بها. ويوجز، مارك ريشل، هذه العملية التفاعلية بين الفرد والجماعة من خلال اللُّغة، بقوله: «هكذا تُسهم الجماعة بواسطة اللُّغة في تحديد شخصية أعضائها. فهي تحفظ لهم بعض الأحداث التي لا يستطيعون تثبيتها في اللحظة التي يعايشون فيها هذه الأحداث. كما تحتفظ بالمعلومات التي باح لها الفرد بها لتحفظها من النسيان، ولتنقلها أحيانًا عبر الأجيال. إن الأواليات التي تحكم علاقات الأفراد، والتي تحث الطفل على أن يُشاطر الآخرين تجربته، هي أواليات تقوم على أساس العمليات المتراكمة للنموّ الحضاري. ومنذئذٍ تبدو اللُّغة أنها الشرط الأساس لسِمتين مُتكاملتين من سِمات النوع البشري، ونعني بهما الذاتية الفردية وظاهرة الحضارة»[٧]. وظاهرة الحضارة هذه ليست شيئًا سوى هوية الجماعة، أو هوية الأمة التي تشكّلت من أساطيرها وحكاياتها وقصصها، عبر مختلف مراحل تاريخها، وأصبحت خلاصة لكل ما مرّت به من تجارب.

---

(٦) مارك ريشل، **اكتساب اللغة**، ترجمة كمال بكداش (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٤)، ص ١٩٤.

(٧) المصدر نفسه، ص ١٩٩.

ثانيًا: ما مكانة اللُّغة العربية في العالم؟

إذا كانت اللُّغة هي الوعاء الذي لا تستغني عنه القيم المادية والمعنوية المكوّنة لهوية الأمة، فإن موقعها في العالم لا يعدو أن يكون انعكاسًا لعلاقة أهلها بذلك العالم، فلو تصوّرنا العالم ـ كما يقول مالك بن نبي[8]: عمارة كبيرة متعددة الطوابق، وافترضنا أن شعوب العالم هم السكان المقيمون في طوابق تلك العمارة، وأن كل شعب يؤدّي لسكانها خدمة معيّنة ـ (مادية أو معنوية) ـ ويقيم في الطابق الذي يتناسب والخدمة التي يؤدّيها، كأن نفترض أن دورًا معينًا يؤدي سكانه خدمات النظافة والمجاري، وسكان دور آخر يؤدون خدمات التصدير والاستيراد، وسكان دور ثالث يؤدون خدمات التربية والتعليم، وسكان دور رابع يؤدون خدمات الصحة. . . إلخ، فإننا نستطيع أن نتصور بسهولة اللُّغة التي يتكلّمها سكان كل طابق، كما نستطيع أن نتصوّر المصطلحات الشائعة، أو المتداولة فيها، ولا يصعب علينا أن نتصوّر بعد ذلك أن كل لغة تستمد قيمتها ومكانتها من نوعية الخدمة التي تؤديها لسكان العمارة، وأن الطابق الذي يؤدي أكبر الخدمات وأوسعها هو الطابق الذي ستسود لغته، ومعها تزداد هيمنته على سكان العمارة، كما أن الطابق الذي لا يؤدي أي خدمة لسكان العمارة يستغني الناس عن لغته التي يتقلص مجال استخدامها في المكان ليقتصر على سكان ذلك الطابق، وقد يتقلّص وينكمش مع الزمان فيستغني عنها حتى أهلها الذين سيضطرون إلى استخدام لغة أو لُغات الطوابق التي تقدم إليهم الخدمات الضرورية.

١ ـ ما مكانة اللُّغة العربية في العالم القديم؟

باعتماد الفكرة السابقة يمكن أن نتصوّر كيف سادت لُغات العالم قديمًا، ومنها اللُّغة العربية التي هيمنت ـ خلال العصر الوسيط ـ على معظم لُغات العالم القديم من مشرقه إلى مغربه؛ لأن العالم الذي كان معروفًا لدى القدماء آنذاك هو الذي يُحدّه بحر الظُّلمات (المحيط الأطلسي) غربًا، وتُحدّه إندونيسيا والفيليبين شرقًا، وأوردت المصادر أن

---

(٨) انظر: مالك بن نبي، حديث في البناء الجديد (صيدا؛ بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٦٠)، ص ١٤٥ ـ ١٤٧.

اللُّغة العربية كانت معروفة من أقصى غرب ذلك العالم إلى أقصى شرقه.

أما عن الشرق فأورد ابن بطوطة في رحلته، أنه حينما كان في أقصى شرق العالم القديم المعروف آنذاك، ونزل بإحدى جزر «أرخبيل السولو» الواقعة بين الفيليبين وإندونيسيا، وجد أهلها على غير دين الإسلام، فامتنع عن مجالستهم ومؤاكلتهم إلى أن استدعته ملكتهم (أرْدُجَا)، ولما حضر مجلسها، ورحّبت به، قال: «وأجلستني على قرب منها، وكانت تحسن الكتابة العربية [فتناولتْ دواة وقلمًا وكتبتْ له بخط عربي] «بسم الله الرحمن الرحيم»[٩] ثم حدّثته في أمور أخرى. ولو كان القوم مسلمين لقلنا إن العربية انتشرت بينهم بسبب الإسلام، لكنهم لم يكونوا كذلك، كما أكد ابن بطوطة، ومع ذلك انتشرت العربية، وأصبحت معروفة لديهم، (لدى النخبة المثقفة على الأقل)، ولم تكن معرفتهم بها على سبيل الإلمام، وإنما كانت حسنة، كما قال ابن بطوطة، «وكانت تحسن الكتاب العربي»، وهم، من دون شك، لم يتعلموها إلا لأنهم كانوا بحاجة إليها.

أما عن أقصى الغرب فالعالم كله يعرف شكوى القس ألفارو القُرطبي (Alvaro cordobes)، التي أطلقها متحسّرًا على ضياع اللُّغة اللاتينية، ليس بين الإسبان المُسلمين فقط، وإنما بين الإسبان النصارى أيضًا، حيث يقول: «[. . .] يا للحسرة إن الموهوبين من شبان النصارى لا يعرفون اليوم إلا لغة العرب وآدابها، ويؤمنون بها ويُقبِلون عليها في نهم، وهم ينفقون أموالًا طائلة في جمع كتبها [. . .] يا للألم لقد أنسِيَ النصارى حتى لغتهم، فلا تكاد تجد بين الألف منهم واحدًا يستطيع أن يكتب إلى صاحب له كتابًا سليمًا من الخطأ. فأمّا عن الكتابة في لغة العرب فإنك واجد فيهم عددًا عظيمًا، يجيدونها في أسلوب منمق، بل هم ينظمون من الشعر العربي ما يفوق شعر العرب أنفسهم فنًا وجمالًا. . .»[١٠].

أورد الأمير شكيب أرسلان عن ليفي بروفنسال (Lévi Provençal) وآنخل

---

(٩) انظر: أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن بطوطة، **رحلة ابن بطوطة**، ٢ ج، ط ٢ (بيروت؛ دمشق: مطبعة الرسالة، ١٩٨١)، ج ٢، ص ١٤٥ ـ ١٤٧.

(١٠) آنخل بالنثيا، **تاريخ الفكر الأندلسي**، ترجمة حسين مؤنس (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٥)، ص ١٨٥ ـ ١٨٦.

غونثالث بالنثيا، أن نصارى طليطلة ظلوا يكتبون معاملاتهم، وينظِّمون حياتهم، ويقيّمون طقوسهم في الكنائس، ويكتبون شواهد قبورهم باللُّغة العربية في طليطلة وما جاورها، حتى بعد أن رحل عنهم العرب بقرون طويلة. ومن ذلك على سبيل المثال هذا العقد الذي حرر في عام ١٢٣٧، ومنه: «باعت الأبطيشة الجليلة دونة شنجة التي على دير شنت باترو بالحزام أكرمها الله مع كونباتها الكائن أسماهم في هذا الكتاب، من دون مرتين بن باطروه دقشطره، جميع الميشون الذي علم في أصله للدير المذكور بربض الإفرنج التي على مقربة العشابين وبداخل مدينة طليطلة حرسها الله. . . [إلى أن يقول:] في العشر الأول من شهر شباط/ فبراير سنة سبع وثلاثين ومائتين وألف. . .»(١١).

إذا كان القس ألفارو قد أطلق شكواه من اكتساح اللُّغة العربية إسبانيا قبل منتصف القرن الثالث الهجري (القرن التاسع الميلادي)، وأن استعمالها بين أهل طليطلة قد امتد ـ كما أورد أرسلان إلى منتصف القرن الثالث عشر الميلادي تقريبًا، فإن ذلك يعني أن سيادة اللُّغة العربية في العالم الغربي قد امتدّت إلى ما لا يقل عن أربعة قرون، «ولقد ثبت أن ثلاثمائة لغة في العالم كانت تتخذ الحروف العربية أبجدية لها، وخصوصًا في أفريقيا وآسيا، حين كان التاريخ تاريخًا، والعرب عربًا؛ وذلك على الرغم من أن هذا العدد تقلّص على عهدنا إلى زهاء خمس وثلاثين لغة فقط»(١٢).

أما عما تركته اللُّغة العربية من أثر في اللُّغات الأوروبية فهو أكثر من أن يُذكّر به، وأوردت الباحثة زغريد هونكه في كتابها **شمس العرب تسطع على الغرب** ما يثبت ذلك بوضوح تام، وهي أكثر وضوحًا في الفصل الأول المعنون بـ: «أسماء عربية لحاجات عربية»(١٣).

---

(١١) انظر: شكيب أرسلان، **السندسية في الأخبار والآثار الأندلسية: وهي معلمة أندلسية تحيط بكل ما جاء عن ذلك الفردوس المفقود**، ٣ ج (بيروت: دار مكتبة الحياة، [١٩٦٦])، ج ١، ص ٣٩١ ـ ٣٩٢.

(١٢) عبد الملك مرتاض، **نظرية النص الأدبي** (الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٧)، ص ٢٠ ـ ٢١.

(١٣) زغريد هونكه، **شمس العرب تسطع على الغرب**، ترجمة فاروق بيضون وكمال دسوقي، ط ٦ (بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٩٨١)، ص ١٧.

أما ما تركته من أثر في اللُّغة الإسبانية بخاصة، فيكفي أن نلقي نظرة على ما كتبه حول الموضوع ليفي بروفنسال في الفصل الثالث من كتابه **الحضارة العربية في إسبانيا**(١٤).

إذا كانت اللُّغة العربية قد استفادت من اللُّغات السابقة قبل أن تسود لُغات العالم القديم، في ما يشبه العولمة، فإنها لم تتسبب باندثار أيٍّ من تلك اللُّغات، بل أثرتها كلها بكثير من المفاهيم والمُصطلحات والمُسميات التي أهّلتها لتسلّم مشعل الحضارة والسير به قُدُمًا، فهل تسمح العولمة المعاصرة للُغات الدرجة الثانية ـ ومنها العربية ـ بالاستفادة من اللُّغة الإنكليزية من دون أن تندثر، أو تنسحب؟

٢ ـ ما موقع اللُّغة العربية بين لُغات العالم اليوم؟

أما عن موقع اللُّغة العربية بين لُغات العالم اليوم فهو مختلف باختلاف آراء الدارسين، ومتلوّن بتلوّن نظرتهم إلى ما يضطرب به عالم اللُّغات والاقتصاد من مد وجزر؛ فإذا أخذنا بفكرة مالك بن نبي، ونظرنا إلى العربية من زاوية حاجة الناس (سكان العالم) إليها، يمكن أن نقول: إن العربية قد خرجت من التاريخ، وتوقّفت عن التطور بعد عصر الموحدين، أو بعد عصر ابن خلدون، حينما توقف أهلها عن العطاء الحضاري، ولم يعودوا قادرين على تقديم ما كانوا يُقدّمونه من خدمات لسكان العالم، وأصبحوا مجرد مُستهلكين لمنتجات الحضارات الأخرى، لكنها استفاقت مع بزوغ فجر العصر الحديث ـ بعد أن استفاق أهلها من غفوتهم، إثر الصفعة التي تلقّوها من الاستعمار ـ واستطاعت أن تجد طريقها مرة أخرى؛ فاللُّغة العربية ـ في رأي عبد الملك مرتاض ـ تحسّنت اليوم كثيرًا عما كانت عليه في مطلع القرن العشرين، حيث يقول: إننا «لو قارنّا بين حالها في بداية القرن العشرين فقط، مثلًا، وكيف كانت ركيكة ضعيفة إلى حدٍ بعيد حتى على مستوى النسج الأدبي، وعاجزة عن استيعاب مصطلحات العلوم بشكل يدعو إلى الرثاء، وبين حالها لدى بداية القرن

---

(١٤) ليفي بروفنسال، **الحضارة العربية في إسبانيا**، ترجمة الطاهر أحمد مكي، ط ٢ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٥)، ص ١١٢ ـ ١١٨.

الواحد والعشرين، وكيف اغتدت رشيقة صقيلة، وفتية حيية. وكل هذا التطوّر الذي أصابها، إنما كان بفضل جهود العلماء، ومؤسسات التعليم على اختلاف مراحلها وأنظمتها، ومعها دور النشر، ووسائل الإعلام الرصينة على تباين قنواتها... وببعض ذلك أمست العربية على ما نعرفها عليه في الوقت الراهن: رشيقة مصقولة، وحيية متحفّزة، يُحس مستعملها، المتحكّم فيها، على أنها لغة في ريعان الشباب، وكأن الزمن المتطاول الذي مر عليها لم ينل منها شيئًا، بل كأنه لم يزدها إلّا جدة وصقلًا؛ وذلك بفضل ما جددت من إهابها، ونضّرت من شبابها»(١٥).

أورد محمد العربي المساري في المحاضرة التي افتتح بها الندوة التي نظّمتها في جوان (حزيران/يونيو) ٢٠١٠ مؤسسة الأبيض المتوسط الجديد بالرباط، حول «النزاعات العربية»، أن اللُّغة العربية سجلت نموًا ملحوظًا على شبكة الإنترنت في السنوات الأخيرة، بخاصة في عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩، ثم قال: «ولا يفوت المسؤولون في غوغل ومايكروسوفت أن يسجلوا أن العربية، والمقصود هنا اللُّغة الفُصحى، وليست الدارجة التي يروّج لها عبثًا هذه الأيام، ضمن اللُّغات العشر الأولى الجديرة بالاهتمام»(١٦).

مهما يكن الأمر، تُعدّ اللُّغة العربية الآن من اللُّغات الكُبرى في العالم، لكنها تبقى ـ كما رأينا ـ من لُغات الدرجة الثانية، بل هي من أضعف لُغات الدرجة الثانية أيضًا؛ إذ هي ليست دون مستوى الإنكليزية فقط، لكنها ليست في مستوى الإسبانية أو الفرنسية مثلًا، لكن هل يعني ذلك أنها مهددة بالزوال، كما يذهب إلى ذلك البعض؟

يختلف الدارسون في الإجابة عن هذا السؤال ويتأرجحون بين التفاؤل والتشاؤم، ولكل فريق مبرراته.

٣ ـ موقف المتشائمين بمستقبل اللُّغة العربية

تغزو بلدان العالم الثالث ـ ومنها البلدان العربية ـ المنتجات التي

(١٥) مرتاض، ص ٢٣ ـ ٢٤.

(١٦) محمد العربي المساري، محاضرة في ندوة «النزاعات العربية» (الجمعية المغربية لحماية اللغة العربية)، <http://www.blafracia.com/node/43>.

يُصدِّرُها العالم الغربي من كل الأصناف، والتي تشمل مناحي الحياة ومتطلّباتها كلها (المادية والمعنوية)، ومعظم تلك المنتجات يحمل معه تأثيرات لغة العولمة التي تتسرب بوتيرة مستمرة إلى حياة الناس، وتتغلغل مفرداتها من خلال الاستعمال اليومي على حساب اللُّغات المحلية أو القومية، التي تضطر في كثير من الأحيان إلى الانكماش الذي يكرّس عجز تلك اللُّغات عن التطور ومسايرة الحياة، وينذر بزوالها، بخاصة من وجهة نظر المتشائمين.

يذهب من يُغلّبون النظرة إلى الأمور من زاوية اقتصادية/ تكنولوجية إلى أن اللُّغات التي ليس لها حضور اقتصادي مصيرها إلى الاضمحلال والزوال، لأن سوق اللُّغات لن تستقبل إلا تلك اللُّغات التي استطاعت، أو تستطيع أن تتحوّل إلى سلعة يحتاج إليها الناس، ومن هذا الفريق المفكر الفرنسي فرانسوا ليوتار (François Léotard) الذي يرى: «أن العلوم والتكنولوجيات الرائدة أصبحت خلال الأربعين سنة الأخيرة تهتم أكثر فأكثر باللُّغة: النظريات اللسانية، قضايا التواصل، السيبارنتيك، ومشاكل الترجمة وتخزين المعلومات، بنوك المعلومات»[١٧].

في ظل هذه المعطيات «يذهب ليوتار إلى أنه سيتم التخلي عن كل ما لا يمكن ترجمته إلى كمية من المعلومات من جسم المعرفة الموجودة، وأن وجهة البحوث الجديدة ستتوقف على إمكانية ترجمة نتائجها إلى لغة الكومبيوتر. كما أن المبدأ القديم الذي يربط تحصيل المعرفة بتدريب العقول [...] بات غير مجدٍ، لأن المعرفة لم تعد غاية في ذاتها، بل أصبح الهدف من ورائها «سلعنتها»، أي تحويلها إلى بضاعة للتسويق»[١٨].

في عصر ما بعد الحداثة ستكون المعرفة المعلوماتية «أهم عنصر في التنافس العالمي من أجل السلطة، ومن الممكن أن نتصوّر نشوب الحروب

(١٧) مادان ساروب، **دليل تمهيدي إلى ما بعد البنيوية وما بعد الحداثة**، ترجمة خميسي بوغرارة (قسنطينة: منشورات مخبر الترجمة- جامعة منتوري، ٢٠٠٣)، ص ١٥٥.

(١٨) المصدر نفسه، ص ١٥٥.

بين الدول من أجل السيطرة على المعلومات، كما نشبت في الماضي من أجل السيطرة على الأراضي»[١٩].

المعلومات التي تقوم من أجلها الحروب بين الدول في عصر ما بعد الحداثة، هي تلك المعلومات المعلوماتية (المُحوسَبَة)، وذلك لأن من يمتلك تلك المعلومات يكون قادرًا، دون غيره، على إصدار القرارات الصحيحة في الزمان المناسب والمكان المناسب، وبذلك فهو وحده الذي يملك سلطة إصدار القرار وإصدار الأوامر للآخرين، وكل هذا يتم عبر اللُّغة (المرقمنة)، لأن: «المعرفة في نظر ليوتار قضية كفاءة تتعدى التحديد والتطبيق البسيطين لمعيار الحقيقة لتشمل تحديد معايير الفاعلية (المؤهلات التقنية) [...] فالمعرفة لا تجعل المرء قادرًا على تشكيل وإصدار ألفاظ دلالية (Dénotative) جيدة فحسب، بل ألفاظ آمرة (Prescriptive) وتقويمية (Évaluative) جيدة أيضًا»[٢٠].

منهم أيضًا المنظّر اللغوي الفرنسي، لويس جان كالفي الذي يرى أن اللُّغات في ظل العولمة ستصبح سلعة، بحيث يزداد الإقبال على اللُّغة كلما ازدادت فاعليتها في الحياة الاقتصادية، ويذهب في كتابه **سوق اللُّغات** (*Le Marché aux langues*) إلى أن للُّغات سوقًا مثل سوق العملات تمامًا، فلغة الدولار (الأنكلو/أميركية) لا تساويها أي لغة في العالم. واستوحى كالفي فكرة كتابه من تعامل السينغاليين مع اللُّغات، حيث لاحظ ـ وهو في السينغال ـ أن الإذاعة هناك تقدّم إلى المواطنين خدمات تمكّنهم من إشهار سلعهم، أو توجيه دعوات إلى الحفلات، أو تهاني بالأفراح أو غيرها. لكن سعر الإعلان يختلف باختلاف اللُّغة التي يكتب أو يُذاع بها؛ فإذا كان الإعلان بلغة أفريقية محلية يدفع صاحبه ٢٠ [عشرين فرنكًا أفريقيًا]، وإن كان باللُّغة الفرنسية يدفع ٢٠٠ [متي فرنك أفريقي][٢١].

يذهب في موضع آخر إلى أن بورصة اللُّغة الإنكليزية ـ في العالم ـ

---

(١٩) المصدر نفسه، ص ١٥٢.

(٢٠) المصدر نفسه، ص ١٥٦ ـ ١٥٧.

(٢١) انظر: **Louis-Jean Calvet**, ***Le Marché aux langues: Les Eets linguistiques de la mondialisation*** **(Paris: Plon, 2002), p. 8.**

بارتفاع مستمر مقابلة باللُّغات الأخرى، ويورد لتوضيح ذلك الكيفية التي تطوّر بها استخدام اللُّغات الرسمية الكُبرى في الجمعية العامة للأمم المتحدة، خلال الفترة الممتدة بين عامي ١٩٩٢ و١٩٩٩، فنجدها على النحو التالي(٢٢):

	١٩٩٢	١٩٩٩
الإنكليزية	٤٥	٥٠
الفرنسية	١٩	١٣
الإسبانية	١٢	١٠
العربية	١٠	٩,٥

يتضح من هذا الجدول أن التقهقر لم يُصب اللُّغة العربية دون غيرها، وإنما أصاب لُغات الدرجة الثانية كلها، وإن كان بنسب متفاوتة قليلًا لصالح اللُّغة الإنكليزية، وكانت أكبر خسارة هي التي مُنيَت بها اللُّغة الفرنسية، وأقلها ما مُنيَت به اللُّغة العربية.

يدعم ما أورده كالفي عن تقهقر اللُّغات الأخرى أمام الإنكليزية، ما جاء «في دراسة لبرنامج الأمم المتحدة للبيئة نشرت في عام ٢٠٠١ [من] أن نصف اللُّغات المحلّية في العالم في طريقها إلى الزوال، وحذّرت الدراسة من أن تسعين في المئة من اللُّغات المحلية سوف يختفي في القرن الحادي والعشرين»(٢٣).

من المتشائمين بمستقبل اللُّغة العربية ـ بخاصة ـ علي القاسمي الذي تابع أشغال المؤتمر الرابع الذي عقده مجمّع اللُّغة العربية في دمشق (كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٥)، ونقل من خلال ما أُلقي فيه من محاضرات بعض ما يؤيد تشاؤمه، حيث يقول: «أجمعت معظم الدراسات على أن اللُّغة العربية الفصيحة سائرة في منحدر الانحطاط والتردّي والعُزلة، ما

(٢٢) المصدر نفسه، ص ١٧١.

(٢٣) المصطفى عمراني، «الترجمة والمثاقفة،» ديوان العرب، <http://www.diwanalarab.com/spip.php?Article6821>.

يسوّغ النيّة المبيّتة لإلغائها من لائحة اللُّغات الرسمية الست في الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة. حيث أوضح أحد المحاضرين أنه فوجئ ذات يوم، وهو يشارك في مؤتمر عقدته إحدى وكالات الأمم المتحدة بإدراج بند «إلغاء رسمية اللُّغة العربية في الأمم المتحدة» على جدول الأعمال. وأقرّ المحاضر بأن الأسباب التي ذكرت لذلك منطقية ومعقولة تمامًا، وهي:

أولًا، إن وفود الدول العربية في الجمعية العامة لمنظمة الأمم المتحدة ومجلس الأمن لا تستخدم اللُّغة العربية في كلماتها ومداخلاتها، فممثلو دول المشرق العربي يستعملون الإنكليزية، ووفود دول المغرب العربي تستخدم اللُّغة الفرنسية، فلماذا العربية؟

ثانيًا، صعوبة توفير مترجمين عرب أكفاء للعمل في الأمم المتحدة، وهذا ناتج، طبعًا، من نُدرة معاهد الترجمة في الجامعات العربية، ومن نزارة خبرة العرب في الترجمة لعدم حاجتهم إليها بسبب استخدامهم اللُّغات الأجنبية في التعليم العالي، فكل ما ترجمه العرب مجتمعين منذ ما يُسمّى بعصر النهضة في القرن التاسع عشر الميلادي حتى اليوم، لا يساوي ما تترجمه إسبانيا أو اليونان في سنة واحدة فقط...»[٢٤].

قد يدعم هذا الرأي ما أورده محمد العربي المساري في محاضرته المشار إليها أعلاه، حيث قال بعد أن نوّه بالتطور الإيجابي للّغة العربية على مواقع الشابكة: «إلّا أن هذا يجب ألّا يخفي جوانب سلبية مثل ضآلة الحضور العربي في الشابكة، إذ يُساهم المحتوى العربي بأقل من واحد بالمائة من الإجمالي العالمي، في حين أن الناطقين بها يشكّلون خمسة بالمائة من سكان العالم. ومن المقارنات الجديرة بالاعتبار أن عدد الكلمات في البوابة العربية لموسوعة ويكيبيديا أقل مما هو في الموقع الكاتالوني في إسبانيا»[٢٥].

---

(٢٤) علي القاسمي، «العربية لم تعد لغة عالمية،» الموجز في قواعد اللغة العربية (١٠ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠٠٥)، <http://www.kantakji.com/fiqh/files/arabiclang/8090.txt>.

(٢٥) محمد العربي المساري، محاضرة في ندوة «النزاعات العربية» (الجمعية المغربية لحماية اللغة العربية)، <http://www.blafracia.com/node/43>.

يمكن أن نُدرك أهمية الفارق إذا قابلنا بين إقليم كاتالونيا الذي لا يكاد يرى على خريطة شمال شرق إسبانيا، والعالم العربي الممتد من المحيط إلى الخليج، كما يمكن إدراكه من الفرق الشاسع بين الشعب الكاتالوني الصغير الذي بلغ تعداده ٧,٥ سبعة ملايين ونصف في عام ٢٠١٠، والشعوب العربية التي تجاوز عدد سكانها ثلاثمئة وثمانية وثلاثين مليون نسمة (بحسب تقديرات عام ٢٠٠٧).

إذا كانت مبررات المتشائمين بمستقبل اللُّغة العربية تبدو مقنعة، مبدئيًا، فإن للمتفائلين بمستقبلها مبرراتهم أيضًا.

٤ ـ مبررات المتفائلين بمستقبل اللُّغة العربية

يُقدّم المتفائلون بمستقبل لُغات الدرجة الثانية، واللُّغة العربية على وجه الخصوص، مجموعة من المبررات التي تدعم موقفهم، منها أن لُغات الدرجة الثانية بإمكانها أيضًا أن تستفيد من مُنجزات التكنولوجيا كلها للحفاظ على وجودها ولتطوير نفسها، لأن هذه التكنولوجيات، وإن كانت في الأصل مبتكرات إنكليزية، إلا أن اللُّغات الأخرى بإمكانها أن تستفيد منها، والواقع العملي المعيش يثبت ذلك؛ إذ استطاعت معظم اللُّغات أن تتأقلم مع متطلّبات المعلوماتية. وهؤلاء المتفائلون هم، في معظمهم، دُعاة التعددية اللُّغوية والثقافية التي تمثّلها دول الاتحاد الأوروبي، التي أنشأت ما يُعرف بـ «الميثاق الأوروبي للُغات الجهوية ولُغات الأقليات» الذي دخل حيّز التطبيق في أول آذار/ مارس ١٩٩٨م[٢٦].

أما المتفائلون بمستقبل اللُّغة العربية فمبرراتهم كثيرة، منها أن للُّغة العربية ثراءً تاريخيًا يُمكّنها من تحمّل الصدمات، ويُعطيها القُدرة على التجدد، ومنها ما تتمتّع به لهجات اللُّغة العربية من انسجام يُسهّل عملية التواصل بين مستعمليها، ولاحظ ذلك غوستاف لوبون (Gustave Lebon)، حيث يقول: «إن اللُّغة العربية واحدة من بين أكثر اللُّغات انسجامًا؛ فهي على الرغم من تعدّد لهجاتها، مثل اللهجة السورية والسعودية والمصرية

---

(٢٦) Conférence internationale sur la charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

والجزائرية، إلا أنها لا تختلف في ما بينها إلا بفروق خفيفة، في حين لا يستطيع سكان إحدى قرى شمال فرنسا أن يفهموا كلمة واحدة من لغة سكان قرية من جنوبها، وكذلك سكان الجنوب...»(٢٧).

يدعم لوبون رأيه هذا برأي المستشرق السويسري كارل بوركهارت (Burckhardt)، فيقول: «وفي هذا الموضوع يقول أحد أكثر الرجال كفاءة في الميدان؛ الرحالة بوركهارت: يوجد بالتأكيد في اللُّغة العربية المتداولة تنوع كبير في اللهجات، قد يكون أكبر منه في أي لغة أخرى، لكن، وعلى الرغم من اتساع الأقطار التي تُتكلّم فيها تلك اللهجات من موغادور (السويرة) [على ساحل المحيط الأطلسي]، إلى مسقط، يستطيع كل من تعلّم واحدة من تلك اللهجات أن يفهم كل اللهجات الأخرى... والفرق بين لهجة المغاربة ولهجة الحجازيين قرب مكة، ليس أكبر من الفرق بين ألمانية أحد فلاحي منطقة صْواب وألمانية آخر من سكسونية»(٢٨).

منها أيضًا أن عدد مستعملي اللُّغة العربية من العرب والمسلمين كبيرٌ جدًا، ما يُعطيها بُعدًا جغرافيًا يجعل انحسارها صعبًا جدًا. ومنها أن اللُّغة العربية لغة جميع المسلمين الذين لا يستطيعون فهم دينهم، ولا يستطيعون تطبيق أحكامه إلا إذا كانوا على دراية باللُّغة العربية، ولذلك فإن العناية بها ليست مُقتصرة على العرب، وإنما هي واجب يتحمّله جميع المسلمين في العالم. ومنها أيضًا ـ وربما كان على رأسها ـ أن اللُّغة العربية هي لغة القرآن الكريم الذي تكفّل الله بحفظه وحفظ لغته، ومن ثم فاللُّغة العربية محكوم عليها بالبقاء والتطوّر، ولذلك فإنه لا داعي للقلق على مصيرها. لكن هل تكفي هذه المبررات للاطمئنان على مستقبل اللُّغة العربية والخلود إلى الراحة، أم أن الأمر يتطلّب عملًا وجِدًّا واجتهادًا للتأقلم مع المستجدات، ومحاولة الاستفادة منها لمواكبة متطلّبات العصر؟

---

(٢٧) Gustave Le Bon, *La Civilisation des arabes* (Paris: Librairie de Firmin-Didot et Cie, 1884), p. 346.

(٢٨) المصدر نفسه، ص ٣٤٧.

ثالثًا: ما السياسات التي يتعيّن تسطيرُها لتنمية لُغتنا ودعم هُويّتنا؟ وكيف نستفيد من تجارب الآخرين لتحقيق هدفنا؟

قبل الشروع في اقتراح السياسات التي يجب تسطيرها، والخطوات التي يُستحسن اتّباعها، أرى من الأفضل أن نبدأ بعرض بعض التجارب التي أثبتت نجاعتها لدى غيرنا من الأمم، وهي كثيرة، ونظرًا إلى تعذّر الاحاطة بها، فإننا سنكتفي بالتوقّف عند تجربتين منها، نراهما نجحتا في تحقيق الأهداف المرجوّة منهما، وهما: التجربة الفرنسية؛ والتجربة التركية.

١ ـ التجربة الفرنسية

لعلّه من المفيد أن نحاول الاستفادة من التجارب الناجحة للآخرين، بخاصة إذا كانت قريبة منا، مثل التجربة الفرنسية؛ إذ تعاني اللُّغة الفرنسية سطوة اللُّغة الإنكليزية، ما تُعانيه بقية لُغات الدرجة الثانية، وهذا مُلاحظ بوضوح في تصريحات الأكاديميين والساسة الفرنسيين، إذ أورد لويس جان كالفي في كتابه حرب **اللُّغات والسياسات اللغوية** أنه: «منذ بروز ظاهرة الفرانغلي (Franglais) [. . .] يقول لنا المختصون باللُّغة، المنكبُّون على سرير اللُّغة الفرنسية، إنها ليست على ما يُرام [. . .] إنها مريضة، ولِمرضها اسم [. . .] إنه اسم لغة أخرى إنه الإنكليزية»[٢٩]، كما هو واضح في بعض التصرفات الفرنسية التي تبدو ـ في بعض الأحيان ـ متناقضة مع السياسة الوطنية الفرنسية نفسها، لكن الأهم بالنسبة إلى فرنسا ـ في هذه المرحلة ـ هو أن تُسهم في دفع خطر العولمة عن لغتها بشتى الوسائل؛ واستطاعت بالفعل أن تتجاوز كثيرًا من الصعوبات، وأن تُحقق كثيرًا من الإنجازات باستغلال كل ما يُتاح لها من الإمكانات المحلية والدولية، السياسية والثقافية والقانونية والتكنولوجية.

---

(٢٩) Louis-Jean Calvet, *La Guerre des langues et les politiques linguistiques* (Paris: Hachette Littératures, 2005), pp. 256-257.

أ ـ الاستفادة من المحيط الأوروبي

يتمثل الجانب السياسي في تشجيع فرنسا بقية الدول الأوروبية على تقوية لُغاتها لمقاومة اكتساح اللُّغة الإنكليزية للمجال الأوروبي، حيث كانت وراء صدور «الميثاق الأوروبي للُغات الجهوية أو لُغات الأقليات» (La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires)، وإن كان يتناقض مع السياسة الوطنية الفرنسية التي لم تكن تُشجّع على إحياء أو استعمال اللُّغات الجهوية، مثل الباسكية والكورسية والألزاسية... بل كانت تمنع استعمالها في الدوائر الرسمية ـ كما كانت تمنع استعمال اللُّغة العربية في الجزائر ـ لأنها كانت تعتبرها تهديدًا للوحدة الوطنية في السابق، لكنها تراجعَت عن هذه الفكرة، وراحت تُشجّع اللُّغات الصغيرة، واللُّغات الجهوية، وحتى لُغات الأقليات، لغاية تكتيكية حتى تضم إليها أكبر عدد من دول المجموعة الأوروبية لمواجهة اجتياح اللُّغة الإنكليزية، وللحيلولة دون تفرّدها بالسيطرة على العالم. (وهذا ما حدا بالرئيس الفرنسي جاك شيراك إلى الدعوة لدى افتتاحه منتدى حول تحديات العولمة في آذار/ مارس ٢٠٠١ للتصدي لهيمنة اللُّغة الإنكليزية)[٣٠].

ب ـ الاستفادة من منظمة الفرانكوفونية

لم تكتفِ فرنسا بمحاولة الاستفادة من المحيط الأوروبي، وإنما عمدَت إلى ما هو أوسع من ذلك لتوسيع مجال استخدام اللُّغة الفرنسية، معتمدة على الروابط الثقافية التي تربطها بالدول الفرانكفونية وبمستعمراتها القديمة، فأنشأت في ٢٠ آذار/ مارس ١٩٧٠ المنظمة الدولية للفرانكفونية (O.I.F) التي تُحاول من خلالها إغراء مستعمراتها القديمة بوجوب إعطاء المكانة الأولى للغة الفرنسية، وهي بهذا لا توسع المجال الجغرافي للفرنسية فقط، وإنما تحاول أن تستفيد أيضًا من عبقرية أبناء المستعمرات في تطوير هذه اللُّغة وإثرائها بالمصطلحات الجديدة باستمرار، وهناك فِرَقٌ بحثٍ في المستعمرات السابقة كلها ـ ومنها الجزائر ـ تزوّد القواميس الفرنسية، في كل سنة، بآلاف المصطلحات الجديدة

(٣٠) عمراني، «الترجمة والمثاقفة».

التي يُنتجها أبناء المستعمرات القديمة. ولهذا الغرض اقترحت قمة الفرانكفونية السابعة المنعقدة في هانوي في عام ١٩٩٧ إنشاء صندوق لدعم هذا النوع من المشاريع التي تدخل في إطار التعاون شمال/ جنوب، وقُدّرت ميزانيته آنذاك بواحد وأربعين مليون فرنك فرنسي. وفي قمة الفرانكفونية الثامنة في مونكتون (١٩٩٩) أكد الرؤساء أهمية هذا الصندوق، وطالبوا برفع موارده المالية(٣١).

إضافة إلى هذا، تستفيد فرنسا من المؤسسات الدولية كلها الداعمة للغة الفرنسية في كل أنحاء العالم، وبخاصة الجمعية الدولية للبحث في تعليمية اللُّغة الفرنسية (AIRDF) التي تستفيد من مراكز بحثها الدائمة في كل من فرنسا وبلجيكا وسويسرا والكيبك (كندا). وكلها تصدر مجلّات وأبحاثًا قيّمة في ميدان تطوير تعليمية اللُّغة الفرنسية(٣٢).

ج ـ توفير الحماية التشريعية

أوضح المحلل الفرنسي الأسباب التي أدّت إلى تقهقر اللُّغة الفرنسية أمام الإنكليزية وساعدت في ظهور ما عرف بـ «الفرانغلي»، ومن أهمها:

ـ تراجُع تدريس اللغتين الإغريقية واللاتينية في فرنسا؛ ما تسبب بحرمان اللُّغة الفرنسية من أهم مصدرين كانت ترجع إليهما لنحت وتوليد المصطلحات الجديدة كلما تطلّب الموقف اللغوي ذلك.

ـ تسارع المخترعات الوافدة من أميركا، بخاصة في ميدان المعلوماتية وتكنولوجيات الاتصال، وعجز المستعملين عن ابتكار المصطلحات الملائمة لتلك المخترعات واكتفائهم بتبنّيها، كما هي، أو فرنستها في ما اصطلح على تسميته بـ «الفرانغلي» الذي دخل حيّز الاستعمال أول مرّة في عام ١٩٥٩(٣٣).

لحماية اللُّغة الفرنسية من استفحال هذه الظاهرة (التَّكْلزة (Franglais))

---

(٣١) Le français et le plurilinguisme dans la société de l'information (site).

(٣٢) انظر: Le Site de l'association, <http://www.airdf.org/>.

(٣٣) بحث نشرته المفوضية العامة للغة الفرنسية ولغات فرنسا.

وغيرها، ولضمان انخراطها في الحياة العملية باستمرار، عمد المشرّع الفرنسي إلى إصدار سلسلة من القوانين التي تُعدُّ بموجبها اللُّغة الفرنسية تعبيرًا عن السيادة الفرنسية، وتُلزم الفرنسيين أو المتعاملين معهم، أو الذين يُمارسون أي نشاط على التُّراب الفرنسي ـ ولو كان عبورًا ـ أن يكتبوا عقودهم كلها ومعاملاتهم كافة وإعلاناتهم الإشهارية باللُّغة الفرنسية، وليس هذا غريبًا عن اللُّغة الفرنسية التي أُنشئت بموجب قانون، والتي تحمل اسم الملك الذي أجبر الإدارة والكنيسة على كتابة الوثائق والعقود كلها بالفرنسية دون سواها، حيث أُنْشئت بموجب أمر ملكي أصدره الملك فْرانسوا الأول في أوت (آب/أغسطس) ١٥٣٩[٣٤].

باختصار يمكن القول: إن التشريعات الخاصة بوجوب استعمال اللُّغة الفرنسية شملت نواحي الحياة كلها، من دون استثناء، وهو ما نجده على موقع «جمعية حماية اللُّغة الفرنسية» (D.L.F)، وموقع المفوضية العامة للغة الفرنسية، (D.G.L.F) ومنها على سبيل المثال:

ـ منشور الوزارة الأولى الصادر في ٢٩ جانفي (كانون الثاني/يناير) ١٩٩٧ الذي أوجب على كل الوزارات في الحكومة الفرنسية أن تحرر مواقعها على الشابكة باللُّغة الفرنسية.

ـ وجاء المنشور الصادر في ٦ آذار/مارس ١٩٩٧، الخاص بمنظومات الإعلام والاتصال، ليوجب على المتعاملين في منظومات المعلوماتية والاتصال أن تكون منتجاتهم وبرامجهم معدّة باللُّغة الفرنسية، وأن يتمّ تكْوين مستخدميها باللُّغة الفرنسية، وأن تكون النشريات الموضحة لكيفية الاستعمال مكتوبة باللُّغة الفرنسية.

ـ كما جاء المرسوم رقم ٩٨ ـ ٥٦٣ الصادر في ١ جويلية (تموز/يوليو) ١٩٩٨، الخاص بتنظيم النقل، ليوجب على الناقلين ـ العموميين والخواص ـ أن تكون وسائل نقلهم ونوعية نشاطها معرَّفة باللُّغة الفرنسية، حتى ولو كانت مملوكة لأجانب، ما دامت تعبُر التراب الفرنسي.

---

(٣٤) «Du François au français,» Naissance et évolution du français, <http://www.acadmie-française.fr>.

ـ وجاء المنشور الصادر في ٢٠ أيلول/سبتمبر ٢٠٠١، ليوجب على جميع التجار والمتعاملين في ميدان التسويق والخدمات، أن تكون السلع والخدمات كلها التي يقدّمونها إلى المستهلك الفرنسي مُعَرَّفة باللُّغة الفرنسية، مهما كان مصدرها.

ـ وجاء المرسوم رقم ٢٠٠٢ ـ ١٠٢٥ الصادر في ٠١ أوت (آب/ أغسطس) ٢٠٠٢، الخاص بالمواد الغذائية، فأوجب على المتعاملين أن يكتبوا كل ما يتعلق بالمواد الغذائية المعروضة للاستهلاك باللُّغة الفرنسية.

ـ ولضمان تطبيق هذه القوانين بفاعلية سبقها المرسوم الصادر في ٠٦ آذار/ مارس ١٩٩٥، ليفرض عقوبات على جميع المخالفين، أو المتهاونين في تطبيق النصوص الخاصة بوجوب استعمال اللُّغة الفرنسية؛ الذي سبقه القانون العقابي الصادر في ٣١ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٧٥، والذي تعرّضت بموجبه شركة الطيران البريطانية (British Airways) للعقوبة لأنها أصدرت تذاكر طيران بالإنكليزية فقط[٣٥].

ـ وفي ميدان العلاقات الخارجية، أصدرت الحكومة الفرنسية في عام ٢٠٠٦، مرشدًا يتكوّن من عشر نقاط يُلزم جميع ممثليها في مؤسسات الاتحاد الأوروبي بأن يستعملوا في مداخلاتهم اللُّغة الفرنسية، بغض النظر عن وجود ترجمة، أو عدم وجودها. كما نبّه في النقطة السابعة منه إلى أن مجلس وزراء الاتحاد الأوروبي لا يمكنه أن يناقش أو يصادق على أيّ قرار إلَّا إذا كانت وثائق مشروعه قد أُعدّتْ باللُّغات الرسمية للاتحاد، ومنها اللُّغة الفرنسية[٣٦].

د ـ الحرص على حوسبة اللُّغة الفرنسية

في مجال الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة، تبذل فرنسا مجهودات متواصلة لضمان حضور اللُّغة الفرنسية في الأمكنة كلها، وبخاصة على مستوى البرامج والتجهيزات المعلوماتية، حيث جاء في موقع وثائق

(٣٥) Calvet, pp. 257-258.

(٣٦) Textes de référence, Extraits du site de la (DGLF) par la DLF.

الحكومة الفرنسية أنه: «لكي يتطوّر مجتمع المعلوماتية باللُّغة الفرنسية، فإنه من الضروري أن تكون لغتنا حاضرة على كل التجهيزات المعلوماتية وبرامج معالجة اللُّغة وأنظمة المساعدة الترجمية والتصحيح الآلي... إلخ. ولضمان استمرار تغذية اللُّغة الفرنسية بالمصطلحات المعلوماتية الجديدة فإن برنامج العمل الحكومي من أجل المجتمع المعلوماتي (PAGSI) كلّف اللجنة العامة للمصطلحات بإعداد قوائم خاصة بمصطلحات لغة الشابكة، وهكذا نشرت قائمة المصطلحات القاعدية في **الجريدة الرسمية** يوم ١٦ آذار/ مارس ١٩٩٩، وهناك قائمة ثانية بصدد الإعداد»[٣٧].

لا يُخفى ما في إجراء نشر قائمة هذه المصطلحات في **الجريدة الرسمية**، من حرص الحكومة الفرنسية على إعطاء هذه القضية المهمة ما تستحقه من العناية والجدّية اللائقة بما يجب أن تحظى به اللُّغة من مكانة عالية.

٢ ـ التجربة التركية

تُعدّ التجربة التركية أيضًا من أقرب التجارب إلينا؛ جغرافيًا وحضاريًا، وإذا كنت لا أستطيع تقويمها لأنني لست مُلمًّا باللُّغة التركية، ولا أعرف شيئًا ذا بال عن تاريخ تطوّرها، فإن بعض ما قرأته عنها يشيد بما حققته من نتائج يمكن اعتبارها ناجحة ـ على المستوى الداخلي على الأقل ـ لأنها استطاعت في مدة وجيزة أن تتحول من الشرق إلى الغرب، واستطاعت أن تتحوّل من لغة ضعيفة إلى واحدة من لُغات الدرجة الثانية، لكن ما هي السياسات التي وضعتها تركيا؟ وما هي الخطوات والوسائل التي استخدمها الأتراك لإنجاز هذه المهمة القومية الكبرى؟

تختلف التجربة التركية عن غيرها من بقية التجارب اللغوية الحديثة لما تميّزت به من سرعة التخطيط وفاعلية التنفيذ، وبالاعتماد على ما كتبه عالم التركيات، لوي بازان (Louis Bazin)، وعلى ما كتبه اللغوي، لويس جان كالفي، يمكن أن نُلخّص أهم السياسات التي انتهجتها تركيا، وأهم الوسائل التي اعتمدتها في ما يلي:

---

(٣٧) Le français et le plurilinguisme, <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/>.

أ ـ القرار السياسي

عمدت الحكومة التركية ـ بعد انهزامها في الحرب العالمية الأولى ـ إلى تقويم الوضع العام ـ ومنه الواقع اللغوي ـ واستنتج القائمون على الوضع التركي آنذاك ـ وعلى رأسهم مصطفى كمال أتاتورك ـ أن السبب في هزيمتهم يعود إلى تخلفهم عن الأمم الأوروبية، وأن نهضتهم لن تكون إلا بمحاولة اللحاق بتلك الأمم، وأن هذا لن يتم إلا بالتخلّص من الإرث الثقيل الذي ورثوه عن العهد العثماني؛ والذي حمَّلوه مسؤولية كل ما يعانونه من ضعف وهوان، وكان من بين تلك الموروثات اللُّغة العثمانية التي كانت شبه مزيج من العربية والفارسية[(٣٨)].

وإدراكًا منهم أن تنمية الأمم لا تتحقق إلا بلُغاتها، حاول كمال أتاتورك ورفاقه من القوميين أن يخلقوا للأمة التركية لغتها الخاصة بها؛ المستقلة عن اللُّغة العربية والفارسية، وعن اللُّغة العثمانية أيضًا، ولكي يتحقق لهم هذا الهدف السياسي، أو هذه الثورة اللغوية، عمدوا إلى سلسلة من الإجراءات التشريعية والعلمية/ العملية.

ب ـ الإجراءات التشريعية

يبدو أن الحكومة التركية الكمالية كانت تؤمن بمقولة «إن الله يزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن»، ولذلك عمدت إلى إصدار مجموعة من التشريعات لإضفاء المشروعية على الثورة اللغوية (Dil Devrimi) التي قررت القيام بها، ولقطع الطريق أمام المحافظين والمترددين، ويمكن إجمال أهم تلك التشريعات في ما يلي:

ـ في صيف عام ١٩٢٨ أنشئت اللجنة اللغوية لوضع الأبجدية الجديدة؛ المتفرعة من اللاتينية، بدعوى أن الأبجدية العربية لا تعبّر عن حقيقة أصوات اللُّغة التركية.

ـ في ١٤ أوت (آب/ أغسطس) ١٩٢٨ أعلم السفير الفرنسي حكومته أن

---

(٣٨) Bazin Louis, «La Révolution linguistique de Mustafa Kemal Ataturk,» Les Archives dy français Québec, <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/turquie_2revolution_lng.hmt>.

الأبجدية التركية اللاتينية، أنجزت وأصبحت جاهزة للاستعمال.

- في ٢٥ أوت (آب/ أغسطس) ١٩٢٨ صادق البرلمان التركي على الأبجدية الجديدة - بحسب ما أورد لوي بازان (الموقع نفسه) - بينما أورد لويس جان كالفي أن البرلمان صادق على الأبجدية الجديدة في كانون الأول/ ديسمبر ١٩٢٨، وقد شُرع في استعمالها مباشرة في المؤسسات التعليمية، ثم في الإدارة، وحدد شهر جوان (حزيران/ يونيو) ١٩٣٠ آخر أجل لإتمام عملية استبدال الأبجدية الجديدة بالأبجدية القديمة.

- بين ٨ و٢٥ تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٢٨ أجريت امتحانات تقويمية لجميع الموظفين، يتوقف مستقبلهم الوظيفي على النجاح فيها، بهدف التأكد من إتقانهم الأبجدية الجديدة؛ التي تعبّر عن وفائهم لمصالح الأمة[٣٩].

- بداية من أول جانفي (كانون الثاني/ يناير) ١٩٢٩ مُنِعَ استعمال الأبجدية القديمة (العربية) في المنشورات والمراسلات الرسمية، باستثناء وثائق الحالة المدنية والمسح العقاري، وبعدها بأيام محيت كل الكتابات العربية من الشوارع.

- في عام ١٩٢٩ مُنع تدريس اللُّغة العربية واللُّغة الفارسية في المدارس.

- في عام ١٩٣٠ صدر قانون يُعلن أنه بداية من شهر ماي (أيار/ مايو) ١٩٣١ لا يحق للمواطنين الذين لا يعرفون القراءة والكتابة بالأبجدية الجديدة أن يكونوا أعضاء في مجالس القرى والمدن.

- بداية من عام ١٩٣١ بدأت إلزامية قراءة القرآن باللُّغة التركية وليس بالعربية.

ج - الهياكل العلمية ووسائل تطوير اللُّغة التركية

لاحظ مؤسسو اللُّغة التركية الجديدة أن اللُّغة الموروثة عن العهد العثماني، لم تكن سوى لغة النُّخبة التي تمتزج فيها العربية بالفارسية لدرجة

---

(٣٩) Calvet, p. 189.

تجعلها غير مفهومة من أغلبية الشعب التركي[٤٠]. ولذلك أُنشئت في عام ١٩٢٨ اللجنة التي كُلّفت بوضع الأبجدية الجديدة، كما رأينا.

كما أنشئ في عام ١٩٣٢ مجمع لدراسة اللُّغة التركية (Turk Dil Kurumu)، حددت مهمته في تنقية اللّغة التركية وتطهيرها من الألفاظ والعبارات الدخيلة لتقترب من لغة الشعب، واعتمد المجمع طريقة حاول من خلالها استبدال الألفاظ والعبارات الأجنبية بألفاظ وعبارات ذات أصول تركية، قامت على نوع من التعصب القومي، وتمثلت في ما يلي:

- البحث في اللهجات العامية التركية عن الألفاظ والتراكيب الأصيلة التي يمكن أن تحل محل الألفاظ والتراكيب المُتخلّى عنها من العربية أو الفارسية.

- الاستعانة بلُغات العائلة التركية كافة، لاستمداد ما يُمكن استمداده من ألفاظ، أو تراكيب تُغني عن الألفاظ والتراكيب الدخيلة. ومن بين اللُّغات التي لجأ إليها المجمع: التركمانية، الأزبكية، الويغورية، الآذارية، الكازاخية، القرغيزية، والترية، واللهجات القوقازية القديمة كلها، واعتمد المجمع في أعماله مبدأ أنه كلما كانت اللفظة أو التركيب قديمًا كان أحسن، وكلما كان محليًا كان أفضل. وتُوّجت أعمال المجمع بصدور معجم للغة التركية في عام ١٩٣٤ بـ ١٣٠٠ صفحة، وأتبع في عام ١٩٣٩ بإصدار آخر.

- الاقتراض من اللُّغات الأوروبية، ومن أهمها الألمانية والفرنسية والإيطالية.

بهذه الخطوات والإجراءات حققت اللُّغة التركية تحوّلًا كبيرًا ابتعدت به عن اللُّغة العثمانية إلى درجة أنه ـ كما يقول لويس جان كالفي: «حتى لو كتبت اللُّغة العثمانية بالحروف الجديدة فإنها لن تُفهم ممن هم دون سن الستين عامًا»[٤١].

يعلق كالفي على التجربة التركية ـ بعد مقابلتها بتجربة اللُّغة النرويجية

(٤٠) المصدر نفسه، ص ١٨٩.

(٤١) المصدر نفسه، ص ١٩٠.

في محاولتها للتخلص من هيمنة اللُّغة الدانماركية ـ فيقول: «إن تجربة الثورة اللغوية التركية وحيدة في تاريخ التخطيط اللغوي، حيث تطورت اللُّغة التركية في خمسة عشر عامًا أكثر من تطور اللُّغة النرويجية في مئة وخمسين عامًا»[٤٢].

رابعًا: كيف تستفيد اللُّغة العربية من تجارب الآخرين؟

لا نقصد بالاستفادة من تجارب الآخرين أن نعمد إلى تقليدهم، لأننا نعرف أن لكل لغة خصوصياتها، ولكل أمة تاريخها، وما ينجح من التجارب لدى أمة ومع لغة، قد لا ينجح في غيرها من اللُّغات، وإنما نقصد بالاستفادة من تجارب الآخرين أن نأخذ منها ما يُناسب وضعنا وينسجم مع تاريخنا، من دون أن يؤدي إلى انقطاعنا عن ماضينا الذي يمثّل هُويتنا وأساس تميّزنا كأن نأخذ من التجربتين الفرنسية والتركية:

- حرصهما على حماية اللُّغة بمنظومة تشريعية.

- حرص كل واحدة منهما على الاستفادة من المحيط الملائم لانتشارها إلى أبعد الحدود الممكنة؛ مثل حرص الفرنسية على الاستفادة من المحيط الأوروبي والفضاء الفرانكفوني بكل أبعاده، وحرص اللُّغة التركية على الاستفادة من كل ماله علاقة بعائلة اللُّغة التركية في القديم والحديث.

- أن نستفيد من التجربة التركية في حرصها على أن تنمية الأمة لا تكون إلّا بلغتها الخاصة، وأن القرار السياسي له من الوزن ومن الأهمية ما يقوّي عضد اللُّغة، ويدعم القائمين على تنميتها.

- أن نستفيد من التجربة التركية حرصها على التقريب بين العامية والفصحى بحيث نجتهد في تعميم الفصحى، وتفصيح العامية في الآن نفسه.

- أن نستفيد من حرص التجربتين على ضرورة إقحام اللُّغة في ميادين الحياة العملية كلها، لأن تعليم اللُّغة وحده ـ على الرغم من ضرورته ـ غير كافٍ حتى ولو تم في مراحل التعليم كلها.

---

(٤٢) المصدر نفسه، ص ١٩١ ـ ١٩٢.

ـ أن نحاول الاستفادة من كل ما توفّره التكنولوجيات الحديثة ووسائل الاتصال المعاصرة من فرص للتوسّع والانتشار.

ـ ألّا ننسى القانون الطبيعي لتطوّر اللُّغات وتوسّعها، الذي أشرنا إليه سابقًا، وهو أن اللُّغة تزداد أهميتها كلما ازدادت حاجة الناس إليها، ولكي نصل إلى المستوى الذي يُشعِرُ الناس (العالم) بالحاجة إلى لغتنا، علينا أن نُحسن تقدير إمكاناتنا، وأن نحرص على الإفادة منها لتنمية أنفسنا حتى نقدم إلى البشرية شيئًا، من القيم، أو من الخدمات، لا يُقدّمه غيرنا.

لا شك في أن اللُّغة العربية بإمكانها أن تتطوّر، وأن تحتل مكانة أكبر وأحسن مما هي عليه الآن، لو أحسن أبناؤها الاستفادة من البُعد الإسلامي، ومما توفّره العولمة وتكنولوجيات الاتصال من إمكانات لانتشارها وتعزيز مكانتها، ويُمكن أن نوجز أهم الإمكانات والإجراءات التي تمكن اللُّغة العربية من النهوض بقوة في ما يلي:

١ ـ الاستفادة من دعم العالم الإسلامي

العربية، كما هو معروف، لغة العرب، لكنها لغة المسلمين أيضًا؛ فهي لغة القرآن الكريم، وهي وسيلة المسلمين لفهم دينهم، ومن هذه الناحية يمكن أن تستفيد من دعم منظمة المؤتمر الإسلامي من ناحيتين على الأقل:

ـ عن طريق الإسهام في نشرها وتوسيع مجال استخدامها بين المسلمين، وفي انتشارها فائدة كبيرة لها، لأن اللُّغة كما يقول لوي كالفي: كلما كانت معروفة أكثر اكتسبت قيمة أكبر، ويقابل الاقتصاديون هذه الظاهرة اللُّغوية بشبكة الهاتف وشبكة البريد الإلكتروني التي تزداد أهميتها كلما ارتفع عدد مستعمليها، أو المشتركين فيها. وكذلك اللُّغة[٤٣]، وما يؤيد ذلك، أننا لو افترضنا وجود لغة قوية وقادرة تقنيًا على مسايرة التطورات التكنولوجية مثل اللُّغة «البروطانية»، أو «الكورسية»، أو «الكاتالانية»... فإننا لا نستطيع أن نتصوّرها وهي تحتل مكانة مرموقة في

(٤٣) المصدر نفسه، ص ١٧١.

سوق اللُّغات، لسبب بسيط، وهو أن عدد مستعمليها قليل جدًّا، ولا يشجع على الاستثمار فيها لإنتاج أو تطوير ما يخص تلك اللُّغة من تقنيات وبرمجيات جديدة، لأن عدد المشتركين فيها، أو مستهلكيها (بلغة الاقتصاد) محدود للغاية، لكن اللُّغة العربية ليست كذلك.

ـ الاستفادة من عبقرية أبناء الأمة الإسلامية من غير العرب، وهم، في الأغلب، مستعدون لخدمة اللُّغة العربية تطوّعًا ـ وأثبت التاريخ أن عددًا كبيرًا ممن خدموا العربية في السابق كانوا من غير العرب ـ وانطلاقًا من أوطانهم التي تمتد من شرق المعمورة إلى غربها، ومن شمالها إلى جنوبها، يستطيعون ـ إن وجدوا من ينبههم ويرشدهم ـ أن يزوّدوا اللُّغة العربية في كل سنة بآلاف المصطلحات الجديدة التي تُساعدها في مسايرة التطوّر واكتساب القوة والمنعة التي تمكّنها من الاستمرار بأداء دورها في خدمة القرآن الكريم، والإسهام في مسار الحضارة الإنسانية بوجه عام.

٢ ـ استغلال العرب لإمكاناتهم الذاتية

إذا كان بإمكان المسلمين من غير العرب أن يُسهموا في خدمة اللُّغة العربية، وفي تنميتها للحفاظ على مكانتها العالمية في ظل العولمة، فإن العبء الأكبر يجب أن يقع على عاتق أبنائها.

ـ من واجبهم، كما يقول ناصر الدين الأسد: أن يُشعروا أبناءهم بأهمية لغتهم، وأن ينمّوا لديهم الإحساس بجماليتها، حتى لا ينفروا من تعلّمها إلى تعلّم غيرها من اللُّغات الأجنبية، وإنما يتعلمونها أولًا، ثم يتعلّمون ما يتعلّمونه من لُغات أخرى، ليجعلوه في خدمتها وتطويرها وإعلاء شأنها لتظل قوية مفيدة وجميلة ممتعة[٤٤]. وعليهم أيضًا أن يَحرصوا على استخدامها في المناسبات كلها، وبخاصة في المحافل الدولية، لأن الاستخدام الدولي للغة يُضفي عليها هيبة، ويزيد من ثقة أبنائها ومستعمليها في كفاءتها وفاعليتها.

ـ على العرب أن يستفيدوا من الترجمة لتقوية مكانة لغتهم، إذ ليس

(٤٤) ناصر الدين الأسد، مقابلة تلفزيونية، قناة الجزيرة، ٢٨ نيسان/ أبريل ٢٠٠٤.

من المعقول ـ كما رأينا ـ أن يُتَرْجم إلى اللُّغة الإسبانية أو اللُّغة اليونانية في سنة واحدة أكثر مما تُرجم إلى اللُّغة العربية على امتداد قرنين كاملين، فللترجمة دورها المهم لدى جميع الأمم المتحضرة، أو الطامحة إلى اللحاق بركب الحضارة؛ لأن الترجمة ليست وسيلة للاطلاع على ما لدى الآخرين من مستجدات فقط، وإنما هي وسيلة مهمة في تقوية اللُّغة ودعم مكانتها لدى أبنائها قبل غيرهم؛ فالطالب أو الأستاذ الذي يبحث عن معلومة ما في لغته ولا يجدها، يضطر إلى البحث عنها في اللُّغات الأخرى، وإذا تكررت معه هذه العملية، وتكررت معها الخيبة في العثور على المعلومة، فإنه قد ينتج منها الزُهد في التعامل مع اللُّغة حتى من أبنائها فيعزفون عنها ويلجأون إلى اللُّغات الأخرى، وبذلك تنكمش اللُّغة، وتترك مجال نشاطها وحيويتها للُغات أخرى.

لهذا فإن موضوع الترجمة ينبغي ألا يترك لأهواء الأفراد واجتهاداتهم الشخصية، بحيث ننتظر حتى يقرأ أحد المتفتحين كتابًا أو بحثًا ما، ثم يُعجب به، ويقرر الشروع في ترجمته بوسائله وإمكاناته الخاصة، لأن مثل هذا الجهد ـ على أهميته وضرورته ـ لا يمكن أن يُغني عن العمل الحضاري المهيكل الذي يجب أن تضطلع به الهيئات والمؤسسات التي يقع عبء إنشائها على عاتق الدول العربية مجتمعة، أو على عاتق الجامعة العربية التي يجب عليها أن تنشئ جامعات ومعاهد متخصصة في الترجمة لتخريج المتخصصين أولًا، ثم تنشئ مؤسسات دائمة للترجمة تتابع كل ما يصدر في العالم، وبخاصة ما يُنتج في اللُغات الكبرى من علوم ومعارف.

لا شك في أن الإمكانات المالية للدول العربية، والكفاءات البشرية للأمة تسمح بإنشاء مثل هذه المؤسسات الدائمة التي يجب أن تبقى مستقلة في عملها عن الأهواء السياسية للدول العربية، بحيث لا يتأثر نشاطها بنوعية العلاقات السياسية والدبلوماسية بين الدول.

ـ على العرب أن يستفيدوا من التكنولوجيات والوسائط الجديدة لخدمة لغتهم وتعزيز مكانتها في العالم، لأن هذه التكنولوجيات بقدر ما أثارت من المخاوف بأنها ستكون حكرًا على اللُّغة الإنكليزية التي سيطرت بالفعل، في أول الأمر، على مساحات المعلوماتية وعلى تكنولوجيات الاتصالات

اللغوية، إلّا أن الملاحظة ـ كما يقول ـ لوي كالفيه: «ترينا أن الأمور لم تسر تمامًا على النحو الذي رسمته تلك التخوفات المسبقة، صحيح أن اللُّغة الإنكليزية كانت أول لغة لـ «الواب» (web)، لكن استعمالها تناقص ببطء، لأن اللُّغات المركزية، وبعض اللُّغات (الصغيرة)، وجدت مكانها على الشابكة، وقللت من حصة الإنكليزية؛ التي نزلت إلى ما دون ٥٠ في المئة، بينما كانت تستحوذ على كل شيء قبل عشرة أعوام»(٤٥). [يعني عشرة أعوام قبل عام ٢٠٠٢، وهي السنة التي صدر فيها كتابه].

٣ ـ كيف نستفيد من الفضائيات والشابكة؟

مما لا شك فيه أن هاتين الوسيلتين تُعدّان من أحدث وسائل الاتصالات ومن أشدها تأثيرًا في عصرنا الحاضر، إذ بوساطتهما نستطيع أن نتعرف بسرعة كبيرة إلى كل ما يجري في العالم، ونستطيع أن ننتقي منه ما يتناسب وخصوصية ثقافتنا، وتفطّنت معظم الأمم إلى قيمة الفضائيات، وحاولت، وتحاول، الاستفادة منها في التعريف بثقافتها لدى الأمم الأخرى، وفي محافظتها على صلتها بالمهاجرين من أبنائها، مهما كان موقعهم في العالم، كما تحاول من خلالها أن ترفع من عدد المتفهمين والمستخدمين للغتها في العالم، لأن اللُّغة ـ كما يقول كالفيه ـ تزداد قيمتها كلما توسّعت مساحة استخدامها، وزاد عدد مستعمليها، وعلى العرب أن يستغلوا هذه الوسيلة المعاصرة بكيفية تخدم ثقافتهم، وتساعد في انتشار لغتهم وصورتهم بشكل إيجابي بين الأمم، لأنهم بذلك يُسهمون في التقليل من تكريس أحادية اللُّغة، ومن التبعية للُّغات الأجنبية، ويُساعدون في استمرار المثاقفة الإيجابية بين الأمم، ويمكن أن يتم هذا على مستويين:

المستوى الداخلي: ومن خلاله تعمل القنوات الفضائية على توسيع انتشار اللُّغة العربية، الفصيحة البسيطة البعيدة من التقعُّر، وبذلك تعمل على التقريب بين الشعوب العربية من خلال تفصيح اللهجات المحلية، بتوحيد اللُّغة المستعملة في الأخبار والتقارير والأشرطة العلمية، وفي الأعمال الدرامية بخاصة، لِما لها من تأثير قوي في عادات المجتمعات

(٤٥) Calvet, pp. 171-172.

وسلوكاتها اللغوية، وبالأخص تلك الأعمال الموجهة إلى الأطفال ـ باعتبارهم مستقبل الأمّة إذ يجب أن تتم بطريقة مدروسة، بحيث تتخلّص من بعض رطانات اللهجات المحلية التي تسيء في بعض الأحيان إلى اللُّغة الفُصحى، وتساعد على ترسيخ الفوارق، وتعميق الهُوّة بين شعوب الأمة الواحدة، ولا شك في أن هذا سيساعد في تعزيز مكانة اللُّغة العربية بين أبنائها، كما يساعد في انتشارها على مستوى عالمي في المستقبل.

المستوى الخارجي: إذا انتشرت بين شعوب العالم العربي تلك اللُّغة الفصيحة البسيطة التي لا يشك أحد في أنها ستزيد من التقارب والتلاحم بين الشعوب العربية، فإن هذا سيساعد في انتشار اللُّغة العربية على مستوى عالمي، لأننا حينما نُعلِّم لغتنا البسيطة للأجانب، أو يتعلّمونها، يجدون في المجتمعات العربية من يفهمها إن هم تحدثوا بها. أمّا إن اكتفينا بتعليم لغتنا الفصحى للأجانب فإنهم قد لا يجدون من يفهمهم إن هم استخدموها في المجتمعات العربية، لأن الفارق بين الفُصحى ولغة/أو/(لُغات) الشارع العربي كبير، ولهذا يجب على المنظرين للثقافة العربية أن يسهروا على تنقية اللهجات المحلية من الكلمات والعبارات التي لا تتناسب مع الفُصحى الميسَّرة، كما يجب على رعاة الفنون الدرامية أن يتخلّصوا من التعصب للهجات المحلية، وأن يحرصوا على التقريب بينها وبين الفصحى باستمرار، حتى تتمكن الشعوب العربية من فهمها والتفاعل معها بشكل إيجابي، وحتى يتمكن الأجانب ـ إن هم تعلموا العربية ـ من استخدامها في أنحاء العالم العربي كلها، من دون حاجة إلى تعلّم اللهجات المحلية، ومن دون خوف من أن يتكرر ما وقع لجاك بيرك في المغرب ذات يوم.

إذا كانت الأمم الغربية، والأنكلو/أميركية بالذات، هي التي اخترعت الشابكة، وهي التي استفادت منها قبل غيرها، ومن خلالها أعادت تصدير لغتها وثقافتها إلى مختلف شعوب العالم، بحيث نجد الآن جميع الأمم الناطقة بغير الإنكليزية، تكتب معلوماتها كلها، وتعلن عن وجودها في كل مناطق التماس مع الآخرين بلغتها المحلية مرفوقة باللُّغة الإنكليزية ـ كما رأينا في فقرة سابقة ـ استطاعت الأمم الغربية المشتركة مع اللُّغة الإنكليزية في الأبجدية أن تنخرط في منظومة الشابكة ـ وإن واجهت بعض الصعوبات في البداية ـ في وقت

مبكر، لكن اللُّغة العربية تأخرت عن ذلك بوقت كبير نسبيًا، وهي لا تزال متأخرة بشكل ملحوظ في مجال الترجمة (ولا سيما الترجمة الآلية في شبكات الإنترنت، حيث إن حضورها محتشم إن لم نقل شبه غائب)[٤٦].

للتغلب على هذه الصعوبة وما شابهها، يصبح من واجب المشرفين على الثقافة واللُّغة العربية أن يجتهدوا في تمويل الأبحاث التي تمكّن اللُّغة العربية من اقتحام هذا الميدان الحيوي الذي يضمن للغتنا تبادلًا متوازنًا ومثاقفة إيجابية، وهذا الأمر ليس هيّنًا، وليس مما يجب تركه لاجتهادات الأفراد، وإن كانت ضرورية، وإنما هو أمر جليل يجب أن تتكفل به الدول العربية مجتمعة. وتزداد أهمية هذه المسألة إذا تأملنا بعناية ما يقوله كالفي من أنه: «رصدت اعتمادات مهمة للقيام بأبحاث، على ما يبدو، هزيلة للسماح مثلًا لـ «التيلدة» الإسبانية، أو لـ «النبرات» الفرنسية بأخذ مكانها في المعلوماتية ومعالجة النصوص»[٤٧].

«... des crédits importants furent consacrés à des recherches apparemment minuscules permettant par exemple au tilde de l'espagnol ou aux accents du français d'avoir droit de cité dans l'informatique et les traitements de textes.»

إذا كانت الإسبانية والفرنسية، وهما قريبتان من الإنكليزية، وتشتركان معها في الأبجدية، قد احتاجتا إلى مبالغ كبيرة وأبحاث، على ضآلتها، طويلة لإدخال بعض خصوصياتهما في لغة المعلوماتية الجديدة، فلا شك في أن ما تحتاجه اللُّغة العربية ـ وهي الأبعد عن اللُّغة الإنكليزية ـ سيكون أكبر من ذلك بكثير؛ لأن للغة العربية خصوصياتها؛ ففي مجال الترجمة الآلية تحتاج برمجيات اللُّغة العربية إلى جهد إضافي لتمكين البرنامج الترجمي من التفرقة بين كلمات مثل «البَر» بفتح الباء، و«البِر» بكسر الباء، و«البُر» بضم الباء. وهذا وغيره يتطلّب، من دون شك، مجهودات جبّارة، وأموالًا طائلة، وتضحيات كبيرة يتوقف عليها مصيرُنا ومصير لغتنا التي هي أداة تنميتنا ومستودع هُويتنا، وعلينا أن نختار بين أن نكون، أو لا نكون.

حينما نقول كثيرًا من التضحيات، فإننا لا نعني بذلك تلك التضحيات

---

(٤٦) عمراني، «الترجمة والمثاقفة».

(٤٧) Calvet, p. 171.

المنبثقة من شهامة الأفراد ونخوَتهم ـ وإن كانت ضرورية ـ فمثل هذه المشاريع والمهام الحضارية تبقى، في تقديرنا، مما يجب أن تضطلع به الأمة، لأن الأفراد مهما بلغ إخلاصهم واجتهادهم، ومهما كانت تضحياتهم، يظلون عاجزين عن متابعة مثل هذه المشاريع الحضارية الكبرى، ولذلك يجب أن ينصرف مفهوم التضحيات هنا إلى تلك الجهود الاستراتيجية المبنيّة على مخططات مرحلية مدروسة، تُنجزها هيئات مستقلة عن الأفراد وعن الحكومات التي يجب أن يقتصر دورها على توفير الدعم المالي الضروري لإنجاز تلك الأبحاث الكفيلة بتطوير اللُّغة العربية، وتمكينها من الحضور في كل ما يطرأ من مستجدات في ميدان المعلوماتية، وهذا ما تفعله الأمم المتحضّرة للمحافظة على مكانتها في مجالات المعلوماتية والوسائط الحديثة، كما رأينا في التجربة الفرنسية، وباستطاعة الساهرين على تطوير اللُّغة العربية أن يستفيدوا من هذه التجربة ومن التجارب كلها التي أثبتت نجاعتها في تطوير أي لغة من لُغات الدرجة الثانية.

على الرغم مما تبذله مجامع اللُّغة العربية في عدد من الأقطار، مثل مصر وسورية وغيرهما، لتزويد اللُّغة العربية بما يستجد من مصطلحات، في مختلف الميادين العلمية، إلّا أن مردودية عملها تظل جزئية وضئيلة إذا ما قوبلت بسرعة تطور الحياة والعلوم في عصرنا، ولعل السبب الرئيس في ذلك يرجع إلى أن جهود تلك المجامع ومشاريعها تبقى ـ في معظم الأحيان ـ محدودة النشر والتوزيع، ما يُبقيها مشتتة تفتقر إلى التنسيق الضروري لإضفاء الفاعلية والتكامل على مثل هذه المشاريع المهمة.

قد يكون من المفيد في هذه الحالة أن تُنْشأ على مستوى الجامعة العربية مجموعة من الأكاديميات والمعاهد المتخصصة في الترجمة لمتابعة ما يستجد في مختلف فروع المعرفة، ولتزويد الهيئات الرسمية ومراكز الأبحاث بالقواميس والنشريات الضرورية لإنجاز أبحاثها باللُّغة العربية، ويمكن أن يبدأ هذا المشروع بالاستفادة مما تزخر به أقطار الأمة العربية من عبقريات، في مختلف ميادين العلوم والفنون، مع مراعاة ما يُمكن أن تُسهم به كل جهة، بحيث تُكلّف بما هي أقدر على الإفادة فيه، ويُتوقع أن يكون مردودها فيه أجدى وأنفع، ويمكن أن يُشْرَعَ في تنفيذ هذه الفكرة بإنشاء

ثلاث أكاديميات ـ على الأقل ـ بحيث تكون إحداها في منطقة المشرق العربي، وتكون مهمتها متابعة ما يستجد من تجارب، وما يُستحدث من ابتكارات في إطار اللُّغة الإنكليزية واللُّغات الآسيوية التي أثبتت كفاءتها في ميادين العلوم والتكنولوجيات الحديثة؛ مثل اللُّغة اليابانية واللُّغة الكورية.

لكي تتم الاستفادة من إمكانات الأمة كلها في المشرق والمغرب، يستحسنُ أن تكون الأكاديمية الثانية في منطقة المغرب العربي، وتُكلّف بمتابعة ما يمكن أن يستجد من مبتكرات في إطار المنظومة الفرانكوفونية واللُّغات القريبة منها، مثل الإيطالية والإسبانية... على أن تكون على رأس هاتين الأكاديميتين الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيات التي تسهر على التنسيق بين المشاريع والمقابلة بين ما أنتجته الأكاديميتان الجهويتان، في مختلف مجالات المعرفة، للخروج بمصطلحات موحدة يتم اعتمادها ونشرها في الجرائد الرسمية العربية، لتستفيد منها مختلف المراكز البحثية.

إضافة إلى هذه الأكاديميات يمكن أن تُنْشأ مجموعة من المعاهد، أو مراكز البحث المتخصصة في «تعليمية اللُّغة العربية»، توكل إليها مهمة إنجاز الأبحاث الخاصة بتعليمية اللُّغة العربية لمختلف المراحل العمرية، للعرب وللأجانب أيضًا، وبمستويات مختلفة، وفي ظروف اجتماعية ونفسية متنوعة، مع تقديم مقترحات لما يناسب كل مرحلة من مناهج ومقررات، وما يلزم لتجسيدها من وسائل وآليات.

لعله من الضروري أن تشترك كل تلك الهيئات والمؤسسات في عملية حوسبة اللُّغة العربية لإنجاز مشروع الذخيرة اللغوية العربية الذي أوضح معالمه وأبعاده العلمية والتطبيقية، وأبرز أهميته وضرورته، عبد الرحمن الحاج صالح، في العديد من المناسبات والدراسات، وهو المشروع الذي سيضع ـ بعد إنجازه ـ بين يدي الدارسين والباحثين نسخة متحركة للُّغة العربية الحيّة عبر عصورها المتعاقبة، ويمكنهم من الاستفادة منها في كل ميادين الحياة، من دون استثناء[٤٨].

---

(٤٨) عبد الرحمن الحاج صالح، «مشروع الذخيرة اللغوية العربية وأبعاده العلمية والتطبيقية،» الآداب، العدد ٣ ([د. ت.])، ص ٥ ـ ١٩.

من المهم جدًّا أن تُنشرَ نتائج أبحاث هذه المعاهد، وتلك الأكاديميات على مواقعها في الشابكة لتيسير الاستفادة منها لكل من يرغب في ذلك، وبخاصة الطلبةُ والباحثون الذين يزداد اعتزازهم بلغتهم وإقبالهم عليها، وهم يكتشفون ثراءها من خلال تلك المواقع التي تزوّدهم بكل ما يستجد من معلومات في العالم.

قد يظن بعضكم أننا نُبالغ بهذا في عدد الأكاديميات أو المعاهد التي نقترحها، لكن المشروع مهم، ويتطلّب بالفعل عناية الأمة بكاملها لإنجازه بأسلوب يعود على اللُّغة العربية بما هي أهل له من تطور، ويؤهّلها لتكون أداة فاعلة في التنمية. وقد يتضح تواضع هذا المقترح إذا ما قابلناه بالهياكل الداعمة للغة الفرنسية؛ ففرنسا لم تكتف بما لديها من هيئات داعمة، مثل الأكاديمية الفرنسية العريقة التي أنشأها الكاردينال دو ريشليو في عام ١٦٣٥[٤٩]، ولا بأكاديمية العلوم، ولا بالمفوضية العامة للُّغة الفرنسية (D.G.L.F) ولا بجمعية الدفاع عن اللُّغة الفرنسية (D.L.F)، ولا بدعم المنظمة الدولية للفرانكفونية (O.I.F)، والوكالة الجامعية للفرانكفونية (A.U.F)؛ التي تنشط في القارات الخمس، وافتتحت أخيرًا مُجمّعًا للرَّقْمنة الفرانكفونية في جامعة منتوري ـ قسنطينة يوم ٢٠١١/٠٤/١٢، بعد مجمعَي جامعة الجزائر وجامعة وهران[٥٠]، أقول لم تكتف فرنسا بكل هذه الهيئات والمؤسسات، وغيرها كثير. . . ولهذا عمدت إلى إصدار مرسوم رئاسي خاص بإثراء اللُّغة الفرنسية بالمصطلحات الجديدة، وبموجبه أُنشئت «اللجنة العامة مع ما يتفرّع منها من لجان متخصصة بالمصطلحات والتوليد اللغوي»، وذلك بموجب المرسوم رقم: ٩٦ ـ ٦٠٢، الصادر بتاريخ ٥ جويلية (تموز/ يوليو) ١٩٩٦[٥١].

لا شك في أن مثل هذا المشروع القومي الذي نقترحه سيوفر ـ إن أُحسن تنفيذه ـ كثيرًا من الوقت والجهد والأموال أيضًا، لأنه سيعمل على توحيد جهود الأمة، ويمكن الاستفادة منها بشكل أكثر فاعلية مما لو ترك

---

(٤٩) «Du François au français».

(٥٠) Agence Universitaire de la francophonie, <http://www.auf.org/>.

(٥١) *Journal Ociel de la république française*, 5/7/1996.

الأمر للجهود الفردية، أو الجهوية المشتتة التي يمكن أن يكرر بعضها بعضًا، ويمكن أن يُهدر فيها من الأموال والوقت أكثر مما تتطلّبه تلك الأكاديميات والمعاهد القومية الجامعة، وستزداد فاعلية هذا المشروع كلما أحسن الساهرون على تنفيذه الاستفادةَ من خدمات الشابكة التي توفّر للباحثين في تلك المؤسسات سرعة التواصل، وتمكّنهم من تبادل المعلومات.

على الرغم من أن مثل هذا الموضوع لا يحتاج إلى خاتمة، فإنني أُفضل أن أختمه بالقول: إن اللُّغة العربية ليست في خطر، وليست مهددة بالزوال، كما يروّج المتشائمون الذين يُبشّرون بالهزيمة ويدعون إلى الاستسلام قبل خوض المعركة، لكنها ليست في مأمن، كما يتوهّم المفرطون بالتفاؤل، وإنما هي مثل كل لُغات الدرجة الثانية، يرتبط مصيرها بمصير أبنائها، ويتوقّف مستقبلها على مدى وعيهم بهذا المصير، وعلى مدى استعدادهم للاستفادة من الإمكانات كلها المُتاحة لتحصين أنفسهم، وتحصين ثقافتهم ولغتهم، مع العلم بأن التحصين هنا لا يعني ـ بأي حال من الأحوال ـ المُبالغة في التخوّف على الهوية، أو التقوقع والانغلاق على الذات، بقدر ما يعني الثقة بالنفس والانفتاح على الآخرين، ومحاولة الاستفادة من كل ما لديهم من إيجابيات، ومن أهمها أن التنمية الحقيقية للأمة لا تكون إلّا من خلال لغتها، وأن تنمية هذه اللُّغة لا تتم إلّا من خلال حرص أبنائها على إقحامها ـ من دون خوف أو تردد ـ في ميادين الحياة العملية كلها؛ ففي ميادين الحياة العملية تنمو اللُّغة وتتجدد حيويتها، وتصبح أكثر فاعلية، وأكثر قدرة على الإسهام في تنمية الأمة وتعزيز هُويتها.

القسم الثاني

اللغة والهوية وإشكالية المصطلح والمعجم

الفصل الخامس

تعريب المصطلح التقني:
قراءة نقدية في المُنجَز المُعجمي العربي المعاصر

أنور الجمعاوي

«صار النّطق بالعربية من المعايب معدودًا، وتنافس الناس في تصانيف التّرجمات في اللغات الأعجميّة، وتفاصحوا في غير العربية، فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغتهم يفخرون، وصنعته كما صنع نوح الفلك وقومه منه يسخرون».

أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب** (تونس: الدار المتوسطيّة للنّشر والتوزيع، ٢٠٠٥)، ج ١، ص ٧.

«إنّ لغتي هي مسكني، وهي موطني، ومستقرّي، وهي حدود عالمي الحميم ومعالمه وتضاريسه، ومن نوافذها وبعيونها أنظر إلى بقيّة أرجاء الكون الفسيح».

قول مأثور عن الفيلسوف الألماني هايدغر.

«الناس لا يولدون أمّة، الأمّة تُبنى».

عزمي بشارة، **أن تكون عربيًّا في أيّامنا** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة، ٢٠٠٩)، ص ٥٨.

مُقدّمة

إن حياة اللغة وبقاءها سيّارة بين الناس، فاعلة فيهم، منفعلة بأسئلتهم، ومستجيبة لحاجياتهم، ومُسمّية أشياءهم وأفكارهم، ومُعبّرة عن كينونتهم مطلقًا، مطالب ضرورية بها يتحقّق استمرار اللسان وتتأكّد قدرة الإنسان على

امتلاك العالم على نحو ما. وكلّ لغة حيّة لا تنمو بمعزل عن لغات الجوار الحضاري فهي في حوار متّصل مع الآخر اللغوي على نحو يحقّق إمكان التثاقف، ويضمن التواصل مع الآخر تأثّرًا وتأثيرًا، وتُعدّ الترجمة باعتبارها نقل مدلول عبارة أو نصّ ما من لغة «منطلق» إلى لغة «هدف» من أبرز تجلّيات التفاعل بين اللغات والتعارف بين الحضارات، ولا يخرج تعريب المصطلح التقني على هذا السّياق، فهو يرقى إلى مقام الضرورة الحضارية والرّهان اللغوي في هذا العصر المُعَولم، فالمصطلحات مفاتيح العلوم على حدّ قول الخوارزمي، وهي مداخل ضروريّة ووسائل أساسيّة يستقدمها الدّارس عند محاولته فهم أيّ ظاهرة معرفيّة، فيسعى إلى الوعي بمصطلحاتها حتى يتمثّل محاملها الدلاليّة، وحتى يُدرك مضامينها الإبيستميّة. لذلك تزايدت الحاجة إلى المصطلحات في هذا العالم الذي تتنافذ فيه اللغات، وتتفاعل فيه الثّقافات، وتتكاثر فيه المنتَجات والمخترعات النّاشئة غالبًا في محاضن معرفيّة غير غربيّة، وهو ما يُحْوِج إلى تمثّل تلك المُبتكرات الحادثة وتنزيلها في السّياق الحضاريّ العربيّ، وهو أمر لا يكون إلّا بتمثّل أسمائها ومعرفة مصطلحاتها، والعمل على تعريبها حتى يتمثّل العقل العربيّ مدلولها ومفهومها، ويتمّ توطينها في المنظومة الإبيستميّة العربية، ما يسمح بتجسير المسافة بيننا وبين الآخر حضاريًّا واقتصاديًّا وتقنيًّا وثقافيًّا.

معلوم أن استمرار العربية وضمان تداولها بين الناس يقتضي قدرتها على مواكبة منتجات العقل الابتكاري في الدّول المتقدّمة، وقدرتها على تسمية المخترعات الجديدة ومتعلّقاتها بأسماء عربيّة ومصطلحات علميّة مقبولة وحداثيّة، على نحو يحدّ من الفجوة الحضاريّة واللغوية بين الأنا والآخر.

المؤكّد أن هذا التحدّي الذي تواجهه اللغة العربية في الآن والهنا يقتضي في مقام أوّل تطوير العمل المصطلحي والجهد المعجمي في البلدان العربية، فمعلوم أن حركة تعريب المصطلحات العلميّة عمومًا، والتقنيّة خصوصًا، أمر جلل، تنهض به الهيئات والمؤسّسات والأفراد، ويقتضي تضافر الجهد بين العلماء والتقنيّين من ناحية، وبين اللغويين واللسانيّين من معجميّين ومترجمين ومصطلحيّين من ناحية أخرى.

المهمّة الأساس الموكولة إلى هؤلاء هي تجميع الوافد المصطلحي،

وتصنيفه، وترتيبه ضمن مجالات معرفيّة مخصوصة في مقام أوّل. ونقله في مقام ثانٍ إلى السّياق التّداولي اللغوي والمعجميّ العربي، وذلك بوضع مقابلات عربيّة دقيقة وواضحة للمصطلحات الحادثة، وتحديد مضامينها وبيان تعريفاتها، وضبط سياقاتها الإبيستميّة.

يقتضي وضع المصطلح المقابل في لغة الضاد فهم المصطلح في اللغة المنطلق من ناحية، ويستوجب مراعاة مقبوليّة صياغة المصطلح في اللغة الهدف من ناحية أخرى، فيفترض أن يكون المصطلح المنقول واضحًا، بيّنًا، مفهومًا، سهل التّداول وأحاديّ الدّلالة على نحو يُرفَع معه اللّبسُ فيكون المصطلح المعرّب قابلًا للمقروئيّة والتعلميّة على السّواء، ومرشّحًا للرّواج بين جمهور المتكلّمين. وبناء على ذلك يندرج تعريب المصطلح عمومًا، والمصطلح التّقني خصوصًا، بامتياز في مجال الصّناعة المصطلحيّة. ويقتضي من المعجميّ أن يكون على دراية بمبادئ علم المصطلح، وعلى وعي بماهيّة المصطلح وآليّات وضعه وتوليده وطرق ترجمته، وأن يُميّز بين مفهوم المصطلح ومفهوم الكلمة باعتبارهما وحدتين لسانيّتين مختلفتين من جهة الماهية، ومن جهة المجال. ويفترض أن يكون الدّارس المُعجميّ أيضًا على دراية بمعايير مقبوليّة المصطلح في مستوى كيفيّة صياغته وتمثل مدلوله وآليّات صياغة مفهومه، وهو ما يستوجب وعيًا بمناهج التعريف المصطلحي ومقاييس وضع المصطلحات.

ـ دواعي اختيار الموضوع وطرح الإشكاليّة

يُلاحظ المتابع للمشهد اللّساني العربي المعاصر وفرة المعاجم في عدد من المجالات، وندرتَها في مجالات أخرى، حيث جدّت بعض المجامع والهيئات اللغوية العربية وعدد من المصطلحيّين والمتخصصين بالمعجميّة في إصدار معاجم في مجالات شتّى من قبيل: الفلاحة والزراعة وعلم الاجتماع والمعلوماتيّة والقانون والإعلام والطبّ والأدب وغير ذلك كثير. لكنّ مجالات أخرى ما زال الجهد فيها ضئيلًا، محدودًا أو عديمًا. إذ لا نكاد نجد مثلًا معاجم مختصّة في مجال تقنية التّصوير الفوتوغرافي أو السّينما أو في مجال الطّيران أو الهندسة والدّيكور أو تقنية الفضاء والملتيميديا. ووجّهت نظرنا في هذه الدّراسة دواعٍ أخرى عدة، لعلّ أهمّها:

- أن النّظر في تعريب المصطلح التّقني هو سبيل إلى تبيّن مدى مواكبة حركة اللغة العربية المتخصصة لحركة الإنتاج المصطلحي الدّافق في البلاد المتقدّمة.

- نُدرة المصنّفات المهتمّة بتعريب المصطلح التّقني واقتصار معظمها على الوصف أو التأريخ والتّنظير في غير اهتمام بالتّطبيقات المعجميّة والمصطلحيّة في مجال لغة التقانة.

- أن المصطلحات مفاتيح العلوم، لذا يُسهم رصد كيفيّة صياغة المصطلح التّقني وطرق معالجته في المدوّنة المعجميّة العربية المعاصرة في الوعي بمدى مقبوليّة الجهد المعجميّ في هذا الإطار ومدى خدمته للّغة العربية للأغراض الخاصة (Arabic for Special Purposes).

- نكاد نعدم وجود مصنّفات اهتمّت بتعريب المصطلح التّقني على جهة التّخصيص، وتدبّرت ما يُثيره من أسئلة وقضايا، وهو ما آلينا على أنفسنا الاهتمام به.

من هنا، يستمدّ تقليب النّظر في حركة تعريب المصطلح التّقني في السياق اللساني العربي شرعيّته من الرغبة في مساءلة منجزات العقل العربي في هذا المضمار، ومن الرّغبة في تبيّن مدى استحضار المعجميّين العرب مقاييس الصّناعة المصطلحيّة، ومدى وعيهم بكيفيّات صياغة المقابل العربي للمصطلح الجديد على نحو يضمن إثراء لغة الضّاد ومواكبتها للعصر من ناحية، ويؤمّن استعمال المتكلّمين للمصطلح الجديد المُعرّب من ناحية أخرى.

بناء عليه، فإن هذه الدّراسة تروم تفصيل القول في الإشكاليّات التّالية:

- ما المراد بالمصطلح عمومًا، والمصطلح التّقني خصوصًا؟

- كيف جرى تعريب المصطلح التّقني في المدوّنة المعجميّة العربية المتخصصة؟ أعني هل كان المُعجميُّ العربي إذ يترجم ما يترجم من مصطلحات التقانة إلى العربية، واعيًا بشروط وضع المصطلحات، ومستحضرًا معايير مقبوليّة المصطلح؟

- ما هي مشكلات تعريب المصطلح التّقني؟ وما هي آفاق تطوير العمل المعجمي المصطلحي المتخصص في البلدان العربية؟

ـ تقويم نقدي للدراسات السابقة

بما أن كلّ فعل لا ينهض من عدم، ولا يتأسّس على فراغ، رأينا ضرورة الاطّلاع على عدد من الدّراسات الحديثة التي عُنيت بدراسة ظاهرة تعريب المصطلح عمومًا، والمصطلح التّقني خصوصًا، حتى نقف على مدى نجاعة اختياراتها المنهجية، ومدى طرافة ما توصّلت إليه من نتائج في معالجتها هذه الظاهرة عسى أن يفيدنا ذلك في تجلية معالم مقاربة المعجميين العرب المعاصرين لقضية تعريب المصطلح التقني. ويمكن تصنيف المراجع العربية المتعلّقة بتعريب المصطلح التّقني اعتمادًا على مضامينها صنفين:

● الدراسات المتخصصة

نقصد بها الدّراسات التي أفردت المصطلح التّقني بالتّصنيف. والواقع أن الدّارس، إذ ينظر في المكتبة العربية المعاصرة، يكاد يعدم وجود كتاب واحد يُفصّل القول في مشكلات تعريب المصطلح التّقني على جهة التّخصيص، فهذا المشغل المعرفي لم يُفرَد بالتّصنيف، ولم يحظ بالقدر الكافي من الدراسة والتدبّر، حتى إننا لا نجد مؤلّفات تهتم ببيان المهاد النظري لصياغة المصطلح التقني في اللغة العربية، أو تُعْنَى بتقديم مقاربة إجرائيّة، أو قراءة مجهرية للجهد المعجمي العربي في هذا الإطار، فتعريب المصطلح التقني وما تعلق به من مسائل نظرية وتطبيقية مجال معرفي جدير بمزيد البحث والتأصيل في المشهد الإبيستمي العربي المعاصر.

أقصى ما يمكن أن نجده من بحوث عرضت للمصطلح التقني ومشكلات تعريبه بضع مقالات على أهميتها، فإنها لا تستوفي النظر في الغرض، ولا تحيط بجوانبه كلها. ولعلّ من أهمّ تلك البحوث عدد من المقالات الواردة في مجلّة **اللسان العربي**، الصّادرة عن مكتب تنسيق التعريب في الرّباط، من ذلك مقال: «اللغة التقنيّة والتعريب: ميدان السّياقة نموذجًا» لليلى المسعودي[1] التي عرضت فيه عددًا من العبارات المُتداولة في مجال السّياقة وقانون السّير في اللغة العربية المتخصصة، وفي اللهجة المغربية،

---

(١) ليلى المسعودي، «اللّغة التقنيّة والتّعريب: ميدان السّياقة نموذجًا،» **اللسان العربي** (مكتب تنسيق التعريب بالرّباط)، العدد ٥٥ (٢٠١١)، ص ١٧٣ ـ ١٨٢.

مُقارِنة بين عيّنات من الاستعمال اللغوي في المدوّنة الشفهيّة والمدوّنة المكتوبة، مُبيّنة وجود الاختلاف بين مقابلات المصطلح الفرنسي في اللهجة العامّية المغربية، وفي عدد من الوثائق والمعاجم العربية الفصيحة التي تتضمّن مصطلحات قانون السير والطرقات، وانتهت إلى تبيّن غلبة الاقتراض المعجمي من اللغة الفرنسية على الخطاب العربي المختص المتداول في مجال السياقة، منبّهة إلى غياب التوحيد المصطلحي داخل الوثائق الرسمية المتداولة، مُرْجِعَة ذلك إلى عدم خضوع اللغة المصطلحية التقنية في السياق العربي لمبادئ الضبط المصطلحي، ما أدّى إلى غلبة اللهجة الشفويّة وانتشارها على حساب المصطلح الفصيح والمكتوب. وتكمن أهمّية الدراسة في بُعدها الإجرائي، واعتمادها نهج الانطلاق من الملاحظة الميدانية للاستعمال اللغوي قصد المقارنة بين كيفيّة حضور المصطلح في الخطاب الفصيح المكتوب وكيفيّات تمثّله في الخطاب الشفوي.

في السياق نفسه تندرج مقالة: «مصطلح المعلوميّات بين الحدّ والتصوّر» لنورة مستغفر[٢]، التي وردت في أربع صفحات فحسبُ، نبّهت فيها الدارسة إلى غياب التوحيد المصطلحي في المعاجم العربية المختصة، واستدلّت على ذلك باختلاف العرب في فهم مصطلح المعلوماتيّة، وتباينهم في تحديد ماهيته، وفي تحديد مقابلات عدد من المصطلحات المنتمية إلى هذا المجال المعرفي. وبدت قاصرة على وصف هذه الظاهرة من دون البحث في أسبابها ونتائجها.

يُعدّ كتاب **العربية لغة العلوم والتّقنية**، الذي ألّفه عبد الصبور شاهين[٣]، من الكتب المهمّة في مجال الحديث عن اللغة العربية وضرورة مواكبتها حركة الاختراع، وتطوّر العلوم حتى تبقى لغة حيّة فاعلة في المشهد اللساني العلمي. وبيّن الدارس الطاقة التوليدية للغة العربية وقُدرتها على تمثّل جُلّ المعارف عبر التاريخ، مبيّنًا أنها قادرة على تسمية الصناعات الجديدة، وعلى كسب رهان الريادة في عصر التقانة، مبرزًا ضرورة تفعيل

---

(٢) نورة مستغفر، «مصطلح المعلوميّات بين الحدّ والتصوّر،» **اللّسان العربي**، العدد ٥٤ (٢٠١١)، ص ٢٣٩ ـ ٢٤٣.

(٣) عبد الصّبور شاهين، **العربيّة لغة العلوم والتّقنية**، ط ٢ (القاهرة: دار الاعتصام، [د. ت.]).

دور المجامع اللغوية في تجديد وسائل وضع المصطلحات، والعمل على ترجمتها وتحديد مقابلات موحّدة لها.

يكتسب هذا العمل أهمّيته من كسره الحاجز النفسي بين العرب ولغتهم، ومن إثباته أن العربية لغة فاعلة في المشهد اللساني العالمي، ومنفعلة به عبر التاريخ، مُبرزا أنها تتوافر على طاقة اشتقاقية هائلة تؤهّلها لإنتاج المصطلحات العلميّة والتقنية. لكن الدراسة لم تُعْنَ بالتركيز على مشكلات تعريب المصطلح التقني في السياق اللغوي العربي المعاصر، ولم تتقصّ منجزات العمل المعجمي العربي المختص بهذا المجال، كما بدت ميّالة إلى تمجيد لغة الضاد، غير نفّاذة إلى نقد الراهن اللغوي والتأسيس لإمكانات تجاوزه وتطويره.

الثّابت من خلال هذه الدّراسات، على اختلاف محتواها، ثلاث سِمات بارزة:

- **السِمة الأولى**: وعي العرب المعاصرين بأهمّية الصناعة المصطلحيّة، ودورها في كسب معركة الانتماء للحداثة والفعل في المشهد الحضاري العالمي على نحو ما.

- **السمة الثانية**: جزئيّة التناول وقصور المنهج، حيث خلت الدراسات المذكورة من تناول شمولي لظاهرة تعريب المصطلح التقني، من جهة البحث في ماهيته، وكيفيّات صياغته، وطرائق ترجمته، ومدى مقبوليّته، ولم تَرْقَ إلى تتبّع مُخرجات المعاجم المتخصصة في هذا المجال بالوصف والتحليل والنقد، بل بدت ميّالة إلى الاقتصار على جانب دون آخر.

- **السمة الثالثة**: لا تُقدّم الدراسات المعنيّة تشخيصًا علميًّا لمشكلات تعريب المصطلح التقني، ولا تقترح بدائل إجرائيّة لإمكانات تطوير مشروع التعريب وتفعيله.

● الدّراسات العامّة

هي دراسات لم تُفرِد مشغل تعريب المصطلح التقني بالنظر بل عرضته من باب التلميح أو التصريح في أثناء تناولها الظاهرة المصطلحية عمومًا، حيث لم تمنع حداثة اهتمام العرب بعلم المصطلح من وجود عدد معتبر من

الكتب التي عُنيت بالتعريف بهذا العلم، والتأصيل له في السياق العربي. ومن أبرز تلك المؤلفات:

كتاب **مقدّمة في علم المصطلح** لعلي القاسمي[٤]، الذي يُعدّ من أهمّ المصنّفات في مجال التعريف بعلم دراسة المصطلح والتأريخ له، إذ ميّز المؤلف بين أهمّ المدارس المتخصصة بالمصطلحيّة، وعرّف بأهم مبادئها ومواضع الاتفاق ومواطن الاختلاف بينها، كما ميّز بين الكلمة والمصطلح، وحدّد مفهوم كلّ منها، وأورد الحدود الفاصلة والخيوط الواصلة بين علم المصطلح وغيره من العلوم اللسانية، فاكتسب الكتاب قيمة علميّة مهمّة لتقديمه علم المصطلح ومتعلّقاته إلى القارئ العربي.

في السياق نفسه يندرج كتاب **الأسس اللغوية لعلم المصطلح** لمحمود فهمي حجازي[٥]، الذي لم يكتف بالتأريخ لعلم المصطلح والتعريف به وبيان حداثة انشغال العرب بمحامله المفهوميّة والدلالية، بل عمد إلى النظر في إمكانات توليد المصطلحات وتقييسها وتوحيدها في السياق اللغوي العربي، وهو ما جعل المادّة النظرية التي اشتمل عليها الكتاب مفتوحة على الجهد التطبيقي ومشفوعة بتقديم أمثلة لآليّات وضع المصطلح وترجمته في لغة الضاد.

يُعدّ كتاب **المصطلحيّة وواقع العمل المصطلحي بالعالم العربي** لخالد اليعبودي[٦] من بين المصنّفات المعاصرة المهمّة في مجال التنظير للظاهرة المصطلحية وتقديمها إلى قارئ العربية، حيث فصّل الدّارس القول في أصول علم المصطلح وفروعه، وميّز بين المصطلحيّة (Terminology) والمصطلحاتيّة (Terminography) والمصطلحيّة الحاسوبيّة، ووصف جهود المجامع العربية في مجال العمل المصطلحي، مبيّنًا أهمّية حوسبة المصطلح العربي وتقييسه على نحو يضمن شيوعه وإعماله في الحياة اليومية للناس.

---

(٤) علي القاسمي، **مقدّمة في علم المصطلح**، ط ٢ (القاهرة: مكتبة النّهضة المصرية، ١٩٨٧).

(٥) محمود فهمي حجازي، **الأسس اللغويّة لعلم المصطلح** (القاهرة: دار غريب، ١٩٩٣).

(٦) خالد اليعبودي، **المصطلحيّة وواقع العمل المصطلحي بالعالم العربي** (فاس ـ المغرب: دار ما بعد الحداثة، ٢٠٠٤).

تكمن أهمية هذه الدراسات في أنها تلتقي عند إرساخ الظاهرة المصطلحية في تربة عربية، إذ هي تقدّم علم المصطلح ومتعلّقاته النظرية إلى القارئ العربي. ومعلوم أن ما توفّره هذه النصوص من مادة معرفية يساعدنا في تحديد الإطار النظري والمفهومي للمصطلح عمومًا، والمصطلح التقني خصوصًا.

مع إفادتنا من هذه المراجع، لم نغفل النظر في النصوص الأصول المؤسّسة لعلم المصطلح في اللسان الأجنبي (الإنكليزي والفرنسي)، حيث راجعنا بخاصة ما وضعه أوغين فوستر الذي يُعدّ من أوائل المنظّرين لعلم المصطلح، وأفدنا بخاصة من دراسته الموسومة بـ **دراسة علميّة عامة لعلم المصطلح**(٧)، التي بيّن فيها مفهوم علم المصطلح، ومجال اختصاصه، وطبيعة موضوعه، معتبرًا أنه الدراسة العلمية للمفاهيم والمصطلحات المستعملة في اللغات الخاصة، مبرزًا موقع علم المصطلح من العلوم المجاورة وفي مقدمها علم المنطق وعلم اللسانيات وعلم الإحصاء.

كما أفدنا في مستوى الوعي بالأسس النظريّة للمصطلح عمومًا، والمصطلح التقني خصوصًا، من كتاب **دليل علم المصطلح**(٨) لفيلبر، ومن كتاب **مقدّمة في علم المصطلح**(٩) لغي روندو، ومن مصنّف **الأسس النظريّة لعلم المصطلح**(١٠) الذي وضعه لورا.

تمتاز هذه المصنفات بكونها تعرض بالتفصيل تاريخَ علم المصطلح ومفهومه ومجالات اشتغاله، كما تميّز بين حدّ المصطلح وحد بقية الوحدات اللسانية من قبيل الكلمة والصوت، وتعرِض كيفيّات وضع المصطلحات وتوليدها في اللغات الأوروبية.

في مجال تطبيقات علم المصطلح راجعنا أساسًا عددًا من المصنّفات

---

(٧) Eugen Wüster, «L'étude scientifique générale de la terminologie, dans: P. Lerat, «Les Fondements théoriques de la terminologie,» *La Banque des mots* (Paris), no. special (1989), p. 85.

(٨) Helmut Felber, *Manuel de la Terminologie* (Paris: Unesco, 1987).

(٩) Guy Rondeau, *Introduction à la Terminologie* (Paris: Gaeton Morin, 1984).

(١٠) Lerat, «Les Fondements théoriques de la Terminologie».

في مقدمـها كتاب **درس تطبيقي في علم المصطلح**[11] لساجر، وكتاب **اللغة للأغراض الخاصة باعتبارها وسيلة للتّواصل**[12] لستارن، وكتاب **اللغة الفرنسية للتقنية والعلوم**[13] لكوكوراك.

تتمثّل العلامة الواسِمة لهذه الدراسات بانشغالها بالبعد التطبيقي للظاهرة المصطلحيّة، حيث عمد مؤلّفوها إلى البحث في كيفيّات إجراء المُسلّمات النظريّة لعلم المصطلح على مجالات اللغات الخاصة، بما في ذلك لغات الاقتصاد والطب والتقانة والقانون، ما أسهم بالكشف عن القضايا التي يمكن أن تُثيرها الممارسة الإجرائيّة لمبادئ علم المصطلح، مثل كيفيات صياغة المصطلح، والبحث في معايير وضعه، وطرق استعماله.

أمّا في مستوى مناهج صياغة التعريف المصطلحي وطرائق مَفْهَمَة المصطلح، وتحديد مدلوله، فأفدنا أساسا من كتاب **تعريف المصطلحات العلميّة**[14] لهارمانس، وكتاب **خصوصيّة التعريف في علم المصطلح**[15] لدو بوا، ومن كتاب **خصوصيّة المصطلح العلمي والتقني**[16] للويس جيلبر.

يلاحظ الدارس تنوّع المراجع في اللسان الأجنبي وجمعها بين مطلب التنظير ومطلب التطبيق في مجال الدراسة المصطلحية، وهو ما يُعدّ رافدًا معرفيًّا مهمًّا يُمكن أن يُسْهِم النّهلُ منه في إغناء هذا البحث.

ـ أهداف البحث

يُمكن أن نُجمل أهمّ الأهداف التي تروم هذه الدّراسة بلوغها في ما يلي:

---

(١١) Juan Carlos Sager, *A Practical Course in Terminilogy* (Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1990).

(١٢) H. Stern, *Language for Special Purposes as Means of Communication* (London: Oxford University Press, 1992).

(١٣) Rostislav Kocourek, *La Langue française de la technique et de la science* (Paris: Oscar Brandstter, 1991).

(١٤) Adrien Hermans, *La Définition des termes scientifiques*, Meta; 34 (Paris: Larousse, 1990).

(١٥) Claude Dubois, «La Spécificité de la définition en terminologie,» AILA-Comterm, Office de la langue française (Québec) (1979).

(١٦) Louis Guilbert, «La Spécificité du terme scientifique et technique,» *Langue Française* (Paris), no. 17.

- تنزيل ظاهرة تعريب المصطلح التّقني ضمن سياقها النظري وإطارها المفهومي، وذلك بضبط ماهية عدد من المصطلحات التي يتأسّس عليها هذا البحث، من ذلك المصطلحات التالية: علم المصطلح/ المصطلح/ المصطلح التقني/ اللغات الخاصة/ المعاجم المختصة/ التعريب.

- رصد ملامِح الجُهد المعجمي العربي المعاصر في مجال تعريب المصطلحات التقنيّة، وذلك بإطلاع القارئ على أهم الدراسات والقرارات والمعاجم المتخصصة التي تمّ وضعها في هذا المجال والصادرة عن المجامع اللغوية العربية، أو الهيئات اللسانية المختصة، أو عن عدد من الباحثين المتخصصين بمجال المعجميّة.

- اختيار عيّنة من المعاجم المتخصصة بمجال تعريب المصطلحات التقنيّة ومقاربتها مقاربة وصفية تحليلية، وذلك بالاشتغال على كيفيّة جمعها وتصنيفها للمادّة المُصطلحيّة وكيفيّة صياغتها لمقابلات المصطلح الأجنبي في لغة الضاد.

- إقدار المتلقي على تبيّن معايير مقبوليّة المصطلح عمومًا، والمصطلح التّقني خصوصًا، وعلى إدراك آليّات وضع المصطلح وتعريب المصطلح التقني في المدوّنة المعجميّة العربية المتخصصة، وتَبَيُّن المسافة الفاصلة بين الأساس النظري لوضع المصطلحات وطرائق إيرادها في عدد من المعاجم العربية الخاصة بمجال التقانة.

- إقدار المتقبّل على تبيّن نواقص مشروع التعريب في مجال المصطلحات التقنيّة، وتمكينه من الوقوف على أهمّ الصعوبات والمشكلات التي تُواجه العمل المصطلحي العربي في هذا المجال، وتقديم عدد من المقترحات لرفد المصطلحيّة العربية المتخصصة وتطويرها.

ـ منهجيّة البحث

سننحو في ارتيادنا مجالات البحث التي تضمّنها هذا العمل منحًى منهجيًّا يأخذ بأسباب التنظير في مجال علم المصطلح، ويسعى إلى تطبيق مبادئ الصناعة المصطلحية على مُخرجات تعريب المصطلح التقني في عدد من المعاجم العربية المتخصصة، فنستدعي بذلك الأساس النظري للمسألة،

ونسائل منجزات المعجم العربي المتخصص في هذا الشأن، لذلك نُعْنَى في مقام أوّل بتحديد ماهية المصطلح ولوازمه ومتعلّقاته، وبرصد ماهية المصطلح التقني وجهود تعريبه، ونُعْنَى في مقام ثانٍ بتقديم قراءة وصفيّة نقدية لنماذج من ترجمة المصطلح التقني في الُمدوّنة المعجمية العربية المتخصصة، وذلك في إطار مقاربة إجرائية تطبيقية تُرَاوِح بين الوصف والتحليل والتفكيك والاستنتاج، في إطار ما يُعرف بمبدأ تضافر المناهج.

أوّلًا: تعريب المصطلح التّقني... مدخل نظريّ/ سؤال الماهية

تحديد المفاهيم مدخل ضروري في كلّ مقاربة علمية موضوعية، وضبط الماهية خيار منهجي مهمّ يؤسّس لتفاعل تعاقدي ضمني بين الباث والمتلقي، بمقتضاه يتسنّى للدارس تحديد فضائه المفاهيمي من ناحية، ويجعل المُتقبّل على بيّنة من المصطلحات المفاتيح التي توجه البحث من ناحية أخرى، فيتحقّق الفهم والإفهام في آن. لذلك سنُعنى في هذا المستوى من الدراسة بالتّعريف بالمصطلح عمومًا، والمصطلح التقني والمُراد بتعريبه خصوصًا.

١ ـ في ماهية المصطلح

أ ـ مفهوم المصطلح

ذهب جلّ دارسي علم المصطلح إلى اعتبار المصطلح «رمزًا لغويًا متّفقًا عليه يُمثّل مفهومًا محدّدًا في مجال معرفي خاص»(١٧)وفي السياق نفسه يُعرّف غي روندو المصطلح بأنه «وحدة لغوية تسمّي مفهومًا [...] داخل مجال نشاط مخصوص»(١٨)، وجاء في المواصفة الدوليّة عدد ١٠٨٧، الصادرة عن المنظمة الدوليّة للتّقييس، أن «المصطلح تسمية لمفهوم معرّف في لغة اختصاص بالاعتماد على وحدة لغوية»(١٩).

---

(١٧) Felber, p. 3.

(١٨) Rondeau, p. 173. «Cette unité linguistique qui dénomme une notion (...) à l'intérieur d'un domaine d'activité spécialisée».

(١٩) المنظّمة الدوليّة للتّقييس (أيزو)، «المواصفة الدوليّة ١٠٨٧،» مفردات علم المصطلح (١٩٩٠)، ص ٧.

تصل هذه التعريفات على اختلافها المصطلح بمجال معرفيّ محدّد، وتنبّه إلى أنه وحدة لغوية تتكوّن من تسمية ومفهوم، والمراد بالمفهوم في الدّرس المصطلحي المعاصر «عمليّة التمثّل التجريدي لمجموع الخصائص المميّزة لموضوع ما»[٢٠]، فلكلّ موضوع سواء أكان ماديًّا أم غير ماديّ خصائص أساسيّة يمتاز بها عن غيره من الموضوعات وخصائص ثانويّة يشترك فيها مع غيره من الظواهر والأشياء الموصوفة. ومجموع تلك الخصائص «تصلح لتصنيف المفاهيم، وهي ضروريّة لتحديد مفهوم ما بالنسبة إلى مفاهيم أخرى في مجال محدّد»[٢١]. وعرّف فيلبر الخاصيّة بأنها «عنصر من عناصر المفهوم تساعد في وصف أو تحديد سمة موضوع ما». ومن ثمّة، تقتضي بلورة المفهوم صياغة تمثّل ذهني مجرّد لخصائص الموضوع الموصوف واستثمار تلك الخصائص في صياغة التسمية المصطلحيّة باعتبارها تمثيلًا للمفهوم بوساطة وحدة لغوية[٢٢]، حيث التّسمية هي الشكل اللغوي الخارجي للمصطلح، وهي «تحيل مباشرة إلى المفاهيم المرتبطة بالأشياء»[٢٣]، فـ «الأساس في إنتاج المصطلح هو وجود مرجع (مفهوم، شيء) يتوجّب البحث عن تسمية له»[٢٤].

بناء عليه، العلاقة بين المفهوم والتسمية هي علاقة ضروريّة منطقيّة لا تستقيم صياغة المصطلح من دونها، والتّسمية لا تتمّ اعتباطًا، بل تقع اتّفاقًا بين أهل الاختصاص، وتكون مستجيبة لخصائص الموضوع الموصوف.

يفترض في السياق المصطلحي أن «تدلّ التسمية الواحدة على مفهوم واحد، وأن يُسمّى المفهوم الواحد بتسمية واحدة[٢٥] داخل مجال معرفي

---

(٢٠) المصدر نفسه، ص ٧.

(٢١) **مبادئ علم المصطلح وطرائقه** (تونس: المعهد الوطني للمواصفات والملكيّة الصناعيّة، ١٩٩٠)، ص ٢.

(٢٢) Rondeau, p. 23: «La dénomination est la forme linguistique interne du terme».

(٢٣) بسام بركة، «المصطلحات ومسألة توحيدها،» ورقة قُدّمت إلى: **المؤتمر العربي الأول للترجمة: النهوض بالترجمة، ٢٨-٢٩ كانون الثاني/ يناير ٢٠٠٢، بيروت ـ لبنان** (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، [د. ت.])، ص ٥.

(٢٤) المصدر نفسه، ص ٤.

(٢٥) «المواصفة التونسيّة ٠٤،٤٤،» في: **مبادئ علم المصطلح وطرائقه**.

مخصوص، وهو ما يُعرف في علم المصطلح بمبدأ أحاديّة العلاقة بين التسمية والمفهوم الذي يُعدّ من أسباب التمييز بين الكلمة والمصطلح.

ب ـ في التمييز بين المصطلح والكلمة

المصطلح والكلمة كلاهما وحدة لغوية دالّة، وكلاهما موضوع على سبيل الاتفاق ومتداول بين الناس على سبيل التواضع، لكنّ الفروق بينهما كثيرة، وتبرز في ثلاثة مستويات على الأقلّ، أوّلها: المستوى الدّلالي، إذ تتكوّن الكلمة من بناء صوتي هو الدالّ، ومن متصوَّر ذهنيّ هو المدلول، والعلاقة بينهما علاقة غير منطقيّة، بل اعتباطيّة بامتياز، تتحدّد بحسب اقتضاءات الاستعمال، وبحسب ما تواضعت عليه مجموعة المتكلّمين، ومثال ذلك كلمة: «شجرة»، فالصّورة الصوتيّة المتكوّنة من (شين مفتوحة وجيم مفتوحة وتاء مرفوعة)، تمّ الاتفاق على أساس المواضعة والعفوية على ربطها بصورة ذهنية دالة على نبتة فارعة وذات أوراق.

أمّا المصطلح، فوحدة لغوية تتكوّن من تسمية ومفهوم العلاقة بينهما ضروريّة منطقيّة، والمصطلح لا يُوضع عفوًا، بل تؤسّس صياغته على ملاءمة التّسمية لخاصيّة واحدة أو أكثر من خصائص المفهوم، فتُربط التّسمية بشكل المفهوم أو لونه أو حركته أو مكانه أو تموضعه أو عدده[٢٦].

كما يتمّ «وضع المصطلح من جهة متخصصة في مجال ما، فردًا كانت أم جماعة، ففعل التسمية في الاصطلاح قائم على وعي مسبق بالمفهوم بخلاف التلقائية أو العفوية التي تطبع وضع الدالّ إزاء المدلول[٢٧] عند صياغة الكلمة. فمصطلح Globule مثلًا هو تسمية وضعها أهل الاختصاص بمراعاة خاصّيتين في المفهوم: الشكل الكروي الذي تدلّ عليه عبارة (Globe)، وصِغر الحجم الذي تُحيل إليه المتعلّقة اللفظيّة «ule»، هما معًا من الصفات الواسمة لخلايا الجسم.

المستوى **الثاني** للتّمييز بين الكلمة والمصطلح هو السياق، حيث

---

(٢٦) محمّد هيثم الخيّاط [وآخ]، **علم المصطلح لطلبة كلّيات الطبّ والعلوم الصحيّة** (بيروت: أكاديميا أنترناشيونال، ٢٠٠٧)، ص ٦٨.

(٢٧) المصدر نفسه، ص ٦٥.

الكلمة تكتسب دلالتها من السياق اللغوي الذي تندرج ضمنه، فيتحدّد معناها بحسب ما يعقد من علاقات بينها وبين الوحدات اللغوية المجاورة لها في المركّب اللفظي أو الجملة، فكلمة «عين» مثلًا يتبدّل مدلولها من سياق تركيبي إلى آخر، فعين السّلطان الجاسوس، وعين القوم سيّدهم، وعين الماء النّبع الصافي، وعين الحبيبة موطن الجمال الفاتن فيها، وعين الحقيقة أي مطلق الصواب، وبذلك يتجدّد معنى كلمة عين ويتغيّر مدلولها بحسب ما يلحق بها من وحدات لغوية مجاورة.

أمّا المُراد بالمصطلح فيتحدّد بحسب المجال المعرفي الذي يندرج ضمنه، ولا يتغيّر مفهوم المصطلح بحسب السياق اللغوي، بل يتغيّر بحسب المجال المعرفي الذي ينتمي إليه. فالعين في الطبّ هي عضو الإبصار، وفي الفلسفة هي معادل للجوهر مقابل العَرض، أمّا في الأرصاد الجويّة فثقب في جوف الإعصار.

المستوى **الثالث** للتّفريق بين المصطلح والكلمة متعلّق بالانتماء المعجمي لكلّ منهما، فالكلمة تنتمي إلى المعجم العامّ، وترد فيه مرفقة بعدد من المعلومات المتّصلة ببنائها الصوتي والصرفي والتركيبي وبمعناها وسياقات استعمالها. أمّا المصطلح فينتمي إلى معجم اللغة الخاص، ففي زمن غلب عليه التخصص، وتعدّدت فيه المعارف، أصبح لكلّ علم مصطلحاته الخاصة التي لا يُدرَك دون تمثّلها، لذلك جرى تصنيف المعاجم المتخصصة وتعديدها بحسب تعدّد المجالات العلميّة لتستوعب مجموع المصطلحات الخاصة بكل شُعبة من شُعب المعرفة، حيث للطبّ مصطلحاته، وللدبلوماسية لغتها الخاصة وللتكنولوجيا النووية جهازها المصطلحي الخاص، وكذا الأمر بالنسبة إلى المعارف كلها على اختلافها. ووضع المصطلح أمر دقيق، وفعل جَلَلٌ، يُشرف عليه متخصصون باللغويات، وبكلّ مجال من مجالات المعرفة، وهو لا يُصاغ بطريقة اعتباطيّة، بل وفق مقاييس معلومة ومعايير محدّدة.

ج ـ معايير مقبوليّة المصطلح

لكي يكون المصطلح نافقًا في الناس، معتمدًا عندهم، مُعبّرًا عن

الغرض العلميّ المقصود يجب أن تُراعى في صياغته معايير عدة، أهمّها «الاختصار والصحّة اللغوية والدقّة والإيجاز وأحاديّة الدّلالة»[٢٨]، وتفصيل ذلك على النحو التالي:

ـ **الصحّة اللغوية**: يُراد بذلك أن يكون المصطلح الموضوع مراعيًا البناء اللغوي المُتّفق عليه بين جمهور المتكلّمين، فتكون صيغته الصوتية غير نافرة عن النظام اللساني المُتداول، بل مستجيبة لاقتضاءات التّقعيد النحوي والصرفي في اللغة التي ينتمي إليها المصطلح الجديد.

ـ **الدقّة**: تقتضي لغة العلم لزوم الوضوح، والابتعاد من أسباب الغموض كلها، لذلك يُفترض في المصطلح أن يكون بسيط الصياغة، قريب المأخذ، واضح الدلالة، بعيدًا من الغرابة والحوشية والتورية وغير ذلك من الأساليب البلاغية الموغلة في الخيال من قبيل التشبيه أو الاستعارة[٢٩]. كما تقتضي الدقة وجود مناسبة بين خصائص المفهوم والتسمية المصطلحية، ولا يشترط في المصطلح استثناء خصائص المفهوم كلها، بل يكفي أن تكون بينه وبين بعضها مشابهة أو مشاركة[٣٠].

ـ **الإيجاز**: يُراد به «التعبير عن المضامين العلمية بأقلّ عدد ممكن من الألفاظ من غير الإخلال بالمعنى»[٣١]، وفي ذلك تيسير على المُتكلّم بتمكينه من البيان عن القصد بأقلّ ما يُمكن من الوحدات اللغوية، فالإيجاز يُحقّق مطلب الاقتصاد اللغوي، ويستجيب لميل المُتكلم للمجهود الأدنى، لذلك يُفضّل اعتماد «الصيغة الجزلة»[٣٢] للمصطلح بشرط أن تكون واضحة الدلالة، أما إذا كان الاختصار مُدعاة للإبهام، فيمكن اعتماد المصطلحات التي بها طول في الصياغة.

---

(٢٨) عبد اللّطيف عبيد، **استخدام التقانات الحديث في تطوير اللغة العربية** (تونس: المنظّمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٠)، ص ١١.

(٢٩) شاهين، ص ٦٩ ـ ٧٩.

(٣٠) علي القاسمي، **علم المصطلح: أسسه النظريّة وتطبيقاته العمليّة** (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٨)، ص ٧٠.

(٣١) «المواصفة التونسيّة ٤٤,٠٤».

(٣٢) القاسمي، ص ٧٠.

ـ **الاشتقاقيّة**: يُعدّ الاشتقاق من أهمّ وسائل توليد المصطلح في اللغة العربية، إذ هو آليّة من آليّات تعديد المصطلحات بنيويًّا ودلاليًّا على نحو يُسهم في إغناء الظاهرة اللغوية من ناحية، ويُمكّن المُتكلّم من تسمية الأشياء الحادثة من ناحية أخرى، لذلك تفضّل «الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على الكلمة التي لا تسمح به»(٣٣)، وتُفضّل الكلمة المفردة لأنها تساعد في تسهيل الاشتقاق والنّسبة والإضافة والتّشبيه والجمع(٣٤).

ـ **أحاديّة الدّلالة**: يُشترط في الصناعة المصطلحيّة أن يُعبَّر عن المفهوم الواحد بمصطلح واحد(٣٥)، وذلك طلبًا للوضوح، وضمانًا للدقّة وتفاديًا لما ينجم عن الترادف والاشتراك اللغوي من لَبس يفضي إلى التّشويش على عملية التواصل بين مستعملي المصطلح في الحقل العلمي الواحد.

٢ ـ في ماهية المصطلح التّقني وتعريبه

أ ـ في مفهوم المصطلح التقني

المصطلح التقني هو «اللّفظ أو الرّمز والعبارة التي تعيّن مفهومًا مجرّدًا أو محسوسًا داخل مجال من مجالات المعرفة يسمّي ذوات مادّية موجودة أو مستحدثة في مجال التقانة من قبيل الإلكترونيات والأجهزة الميكانيكية والأقمار الصناعية والهواتف الجوالة والطائرات وغيرها. ويجوز أن يكون من جهة بنيته مفردة أو مفردتين، أو مختصر عبارة، أو مجرّد رمز لها، ويفترض في صياغته أن يكون واضحًا، دقيقًا، سهل الاستعمال، موجزًا، أحادي الدلالة على نحو تستدعي فيه التسمية المفهوم في غير لَبس، ويحيل فيه المتصوّر الذهني على التسمية في غير غموض. ولا تخرج صياغة المصطلح التقني وترجمته إلى العربية عن هذه القواعد التي تداولها المشتغلون بعلم المصطلح والمؤسّسون له، بخاصّة أن المصطلح التقني هو عبارة ذات معنى خاصّ في مجال علمي أو تقني، ويقتصر استعمالها وفهم

---

(٣٣) ندوة توحيد منهجيّات وضع المصطلح العلمي العربي التي عُقِدت في الرّباط في ٢٠ شباط/ فبراير ١٩٨١.

(٣٤) المصدر نفسه، المبدآن ١٠ ـ ١١.

(٣٥) عبيد، استخدام التقانات، ص ١١.

مضمونها على المتخصصين في مجال معيّن[٣٦]، ما يعني ضرورة تحرّي الدقة ولزوم معايير مقبولية المصطلح عند تعريب المصطلحات التقنية.

ب ـ في مفهوم التعريب وضرورته

المُراد بتعريب المصطلح التقني ترجمته من لغة أجنبية «منطلق» إلى اللغة العربية باعتبارها لغة «وصول»، وهو أمر ممكن من خلال البحث عن مقابل للمصطلح الوافد في اللغة العربية، أو من خلال اعتماد آلية الاقتراض اللغوي متى عزّ وجود المقابل العربي، فيتمّ تعريب الدّخيل وتنزيله ضمن قوالب العربية وأوزانها مع محافظته على صيغته الصوتية في اللغة المصدر، وقد يكون التعريب باعتماد الترجمة الحرفية، أو باعتماد وسائل التوليد اللفظي والدلالي من قبيل النحت والاشتقاق والإلصاق وغيرها. فهل بدا العرب المعاصرون على وعي بأهمّية تعريب المصطلحات التقنية؟ وعلى أي أساس يمكن التشريع لمطلب تعريب المصطلح التقني في السياق اللغوي العربي المعيش؟ وكيف جرت ترجمة المصطلح التقني في المدوّنة المعجمية العربية المتخصصة؟

الواقع أن تعريب المصطلح التقني ضرورة حضارية تمليها معطيات عدة:

أوّلها: أن ترجمة المصطلح التقني ضرورة معرفية، فالمصطلحات مفاتيح العلوم[٣٧]، ولا سبيل إلى فهمها وتمثّل نظمها من دون الوعي بماهية مصطلحاتها والحقول المفاهيمية والدلالية التي تنتظم منها، فالمترجم إذ يترجم ما يترجم، يتعامل مع نصوص متخصصة لا يمكن أن يفكّ مغالقها إلّا إذا تعرّف إلى مصطلحاتها، وتبيّن مقابلاتها في اللغة «الهدف» على نحو يؤمّن فهمه للنص المترجم، ويضمن تحقيق مطلب التواصل وغاية الإفهام لدى المتقبّل، فنقل المصطلح إلى العربية يساهم بإغناء الملكة اللغوية لدى المترجم من ناحية، ويجعل لغة الضّاد قادرة على مواكبة

---

(٣٦) مفردات علم المصطلح، المادّتان ٣١ ـ ٣٢، ومؤسّسة إيزو ISO، «التوصية ١٠٨٧،» **اللّسان العربي**، العدد ٢٢ (١٩٨٣).

(٣٧) الشاهد البوشيحي، **المعجم التاريخيّ للمصطلحات العلميّة**، سلسلة دراسات مصطلحيّة؛ ١، ط ٣ (فاس: طبعة آنفو ـ برانت، ٢٠٠٤)، ص ٨.

إحداثات اللغة العلمية الوافدة وتطويعها وفقًا لأنساق العربية وقواعدها.

ثانيها: أننا نعيش اليوم ثورة رقمية اتصالية واكبتها وفرة في المعلومة، وسيولة في المصطلح التقني حتى أصبحنا نعيش حالة من «الانفجار اللغوي»[٣٨] المنتج، على حدّ قول نبيل علي، وقدّر عدد من الدارسين عدد المصطلحات العلمية الظاهرة سنويًا بـ ٤٠٠٠٠ مصطلح. ومعلوم أننا في مسيس الحاجة إلى تعريب هذا الكمّ الهائل من المصطلحات الوافدة حتى نُحدّ من مسافة الفجوة المصطلحية من ناحية، وحتى نُسمّي الأشياء الجديدة والمخترعات الحادثة بأسمائنا، فنمتلكها على نحو ما ونتفادى بليّة الإحساس بغربة حضارية مضاعفة إزاءها.

ثالثها: أن ترجمة المصطلح التقني ضرورة مهنية، فهي تمكّن المترجم والمهندس والميكانيكي والمُتخصص في المعلوماتية ورجل الأعمال على السّواء من فهم المنتجات الوافدة، ومعرفة وصفات استعمالها، وكيفيّات توظيفها، وطرق تسويقها، ومكوّناتها الدنيا والكبرى، ما يُسهم في تيسير التبادل التقني والاقتصادي البيني عربيًا ودوليًا فيكون تعريب المصطلح التقني بابًا من أبواب التنمية الاقتصادية الشاملة.

٣ ـ جهود تعريب المصطلح التّقني

تُعدّ حركة التعريب رافدًا مهمًّا من روافد نشر اللغة العربية وضمان استمرارها، فالتعريب باعتباره «إيجاد مقابلات عربية للألفاظ الأجنبيّة، يهدف إلى إثبات تعميم اللغة العربية واستخدامها في ميادين المعرفة البشرية كلها»[٣٩]. وفي ذلك إغناء للغة الضّاد، وإثراء للرصيد المعجمي والزاد المعرفي للمتكلم العربي، فالتعريب سبيل إلى التمكن من أسباب العلم، وإلى استيعاب الفكر الوافد وإعادة صياغته في قوالب عربية، ما يُسهم في إحياء اللغة العربية وفي تنشيط عملية التفاعل مع الآخر، وفي

(٣٨) نبيل علي [وآخرون]، **الفجوة الرّقميّة: رؤية عربيّة لمجتمع المعرفة**، عالم المعرفة؛ ٣١٨ (الكويت: مطابع السياسة، ٢٠٠٥)، ص ٣٥.

(٣٩) محمود السيّد [وآخرون]. **الخطّة العامّة لتعريب التّعليم** (تونس: المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، ٢٠١١)، ص ٩.

مدّ جسور التواصل بين الهوية الذاتية والمشهد الحضاري الكوني.

ازدهرت حركة التعريب مع بدايات النهضة العربية إبان حكم محمد علي في مصر، فبعد انتباه العرب والمسلمين للتطوّر المشهود في بلاد الغرب زمن الثورة الصناعية، وإبان الحملة الفرنسية على مصر في عام ١٧٩٨، انصرفوا ينهلون من ينابيع العلوم الغربية الحديثة، وعملوا على تعريب ما أمكن في مجالات الطبّ والصيدلة والكيمياء، إذ تمّ تأسيس المدرسة العُليا للطبّ في مصر في عام ١٨٣٢، وقام المشرفون عليها بترجمة ٨٦ كتابًا في تخصّصات عدة، وما لبثت تلك الكتب بعد نجاحها أن انتشرت في أنحاء العالم العربي والإسلامي[٤٠]. واعتمدت كلّية الطبّ في دمشق العربية لغة أساسيّة في التدريس منذ تأسيسها. كما ظهرت في مطلع القرن العشرين مجامع لغوية عربية من قبيل مجمع اللغة العربية في دمشق في عام ١٩١٩، ومجمع اللغة العربية في القاهرة في عام ١٩٣٢.

كان المُراد هو المحافظة على سيادة لغة الضاد وضمان استمرارها بمواجهة الهيمنة اللغوية والثقافيّة للمستعمر من ناحية، والعمل على مواكبة اللسان العربي لمنتجات العصر الصناعي الجديد من ناحية أخرى.

الملاحظ أن دولة الاستقلال في البلدان العربية أولت العربية اهتمامًا بيّنًا، حيث تضمّنت معظم دساتير الأقطار العربية الوليدة النص على اعتبار اللغة العربية اللغة الرسمية للدولة، والمعتمدة في المؤسسات الإدارية والتربوية والمالية، لكن الواقع يُخبر أن تعريب المؤسسات الحيوية في الدولة وتفعيل حركة الترجمة إلى العربية مشروع ما زال ينتظر التفعيل الإجرائي والإمضاء الجدّي، إذ جهود التعريب متفاوتة من قطر إلى آخر، ولا نكاد نجد خطة قومية عربية موحّدة تهدف إلى ترسيخ التعريب وإلزام الأقطار العربية باعتماده[٤١].

---

(٤٠) محمّد حافظ، **قضيّة التعريب في مصر** (القاهرة: الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، ١٩٩٧)، ص ٥.

(٤١) في خصوص واقع التعريب في الوطن العربي، انظر: نازلي معوّض أحمد، **التعريب والقوميّة العربيّة في المغرب العربي**، سلسلة الثقافة القومية؛ ٦ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة، ١٩٨٦)، وقاسم سارة، **التعريب: جهود وآفاق** (دمشق: دار الهجرة، ١٩٨٩).

الحال أن التعريب ضرورة حضارية وحاجة وجودية الآن وهنا، فكسب معركة التقدم والفعل في مجتمع الحداثة لا يكون إلا بالتمكين للغة العربية في مجالات المعرفة الإنسانية المختلفة «فمن لا يتفاعل مع العولمة، ولا يجاري التطوّر في الاقتصاد وفي العلم والفنون بلغته من خلال مجاراتها للتطوّر يبقى على هامش الحضارة الإنسانية، ولا يُساهم فيها، بل أكثر من ذلك أيضًا يحجب التطوّر عن لغته ذاتها»(٤٢).

بذلك، العلاقة ضروريّة بين كينونة الفرد وفاعليّة اللغة، فالإنسان باعتباره كائنًا ناطقًا لا يستوي فاعلًا بامتياز في الاجتماع الإنساني إذا لم تكن لغته مواكبة لأحداث العصر، قادرة على تمثّل مستجدات الظرف التاريخي الذي ينتمي إليه، فاللغة هي وسيلة تعبير، وقول وجود، وأمارة كينونة، بحياتها يحيا الإنسان، وباستمرارها تستمر الجماعة البشرية، وهي «ليست مجرّد أداة تواصل بل هي أداة بناء الأمّة»(٤٣)، باعتبار أن انتظام شؤون الناس، وسيرورة معاشهم، وشيوع إبداعهم، وقيام اقتصادهم، وانتشار فنهم، كل ذلك لا يكتسب خصوصيته وفرادته وامتيازه إلا إذا ورد بلغة المُبدع، وعبّر عن هويته المخصوصة وخلفيته الثقافية المميزة ما يسمح له بتقديم الإضافة إلى الآخر والتحاور معه لغويا وثقافيًا، «خاصّة أننا نعيش في زمن لن يتردّد، ولن يجد أيّ حرج في نسيان اللغات التي لا تستجيب لآليّات الإبداع والإنتاج والتطوير»(٤٤).

الملاحظ أن التعريب على أهميته التي أجليناها سلفًا لم يأخذ بعدُ مداه المأمول في السياق العربي المعاصر، إذ أدّت العولمة اللغوية إلى هيمنة اللغتين الإنكليزية والفرنسية على التداول اللساني في البلدان العربية شفويًّا وكتابيًّا، وانحسر التعريب في المستوى الأكاديمي والمؤسّساتي الرسمي، ولم يترجم إلى واقع عمليّ يحياه المواطن العربي ويُطبّقه في مختلف مناحي

---

(٤٢) عزمي بشارة، **أن تكون عربيًا في أيامنا** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة، ٢٠٠٩)، ص ٥٣.

(٤٣) المصدر نفسه، ص ٥٤.

(٤٤) كمال عبد اللّطيف، **ملاحظات أوّلية لمواجهة تحدّيات تقانة المعلومات: التقانة العربيّة في ظلّ وسائل الاتّصال الحديثة**، سلسلة كتاب العربي؛ ٨١ (الكويت: وزارة الإعلام، ٢٠١٠).

الحياة الفنّية والإبداعية والعملية، وفي مقامات التواصل اليوميّة داخل المؤسسة الإعلاميّة أو التعليميّة وخارجها. ويشير رشدي طعيمة في هذا الخصوص إلى أن «الأبحاث العلميّة حول الاتصال اللغوي بمنطقة الخليج العربي تذكر أن اللغة الإنكليزية تحتل المرتبة الأولى في التخاطب اليومي، يليها هجين لغوي خليط من العربية والإنكليزية»[٤٥]. وفي السياق نفسه يُنبّه إلى أن مسار التعريب في منطقة المغرب العربي ما زال متعثّرًا، فما زالت كثير من مقرّرات المناهج في المؤسّسات التربوية والجامعية تُدرّس باللغة الفرنسية، وبخاصة المواد العلمية مثل الطبّ والكيمياء والفيزياء والاقتصاد والصيدلة، وما زالت المؤسّسات الإعلاميّة تزاوج بين استخدام اللغة العربية واللهجات المحلية، أو اللغات الأجنبيّة، ما أسهم في إنتاج جيل هجين لغويًا لا يكاد يمتلك هوية لغوية خاصة به. وأشار **تقرير التّنمية الثامن عشر**، الصّادر عن البنك الدّولي في عام ١٩٩٨/١٩٩٩ إلى أنه «يتعيّن على البلدان النامية، ومن بينها الدول العربية، أن تتخذ خطوات ثلاث لتضييق فجوة المعرفة: الحصول على المعرفة، استيعاب المعرفة، نقل المعرفة»[٤٦].

الحقيقة أن هذه الخطوات يمكن أن تجد سبيلها إلى الإنجاز في أرض الواقع إذا تمكّن المواطن العربي من لغة الذات ولغة الآخر على السواء، وأحسن تمثّل اللغات الطبيعية واللغات الخاصة بمجالات العلوم والتقانة، واستيعاب المعرفة وتطويعها لإنماء الذات لغويًا وثقافيًا وحضاريًا، فالتقدّم ممكن بفهم ماهية الأشياء والظواهر ومعرفة عللها وكيفيّات انتظامها، وذلك لا يكون إلا عبر الإمساك بناصية اللغة التي صيغت بها الأفكار والعلوم، والظواهر المدروسة، والعمل على نقل تلك المعارف إلى لغة الأنا قصد المساهمة في بناء الذات الحضارية للفرد والجماعة، وقصد العمل على توطين العلم وأسباب المعرفة في تربة عربية.

يتبيّن الناظر في المكتبة العربية المعاصرة توزّع حركة التعريب بين

---

(٤٥) رشدي طعيمة، «اللّغة العربيّة تعيش غربة وطنها،» **المجتمع**، العدد ١٢٩٢ (١٧ آذار/مارس ١٩٩٨)، ص ٢٥.

(٤٦) **استراتيجية نشر الثقافة العلميّة والتقانيّة في الوطن العربي** (تونس: المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦).

جهود فردية وجهود مؤسّساتية، ولا يفوت الدّارس هاهنا التنبيه إلى الدور الذي قامت به مجامع اللغة العربية في مواكبة الدّفق المصطلحي الهائل المشهود في لغات العلوم الإنسانية والعلوم التجريبية والعلوم الصحية والعلوم التقنية، إذ جرت ترجمة آلاف المصطلحات من الإنكليزية والفرنسية إلى العربية، وأصدر مجمّع اللغة العربية في القاهرة ٣٦ معجمًا مختصًّا في مجالات معرفيّة شتّى مثل الهندسة والزراعة والمعلوماتية والفلسفة والاقتصاد والكيمياء وغير ذلك. وشرع مكتب تنسيق التعريب في الرباط بنشر سلسلة من ٥٥ معجمًا موحّدًا في مجالات علميّة مختلفة، كما صدرت عن مجمع اللغة العربية في الأردن معاجم في مجالات عدة، الصناعة والحاسوب والصيدلة... وغيرها.

على الرغم من ضآلة حركة التعريب في مجال التقانة، لا يمنع ذلك من الإشارة إلى عدد من الأعمال المعجمية المتخصصة التي أُضيفت إلى المكتبة العربية المعاصرة، وأسهمت بتعميم المُصطلح التقني وتوطينه في السياق الإبيستمي والتداولي العربي، ونذكر هاهنا عددًا من المعاجم المُتعلقة بفروع تقنية مختلفة، وذلك على سبيل الذّكر لا الحصر، فحسبنا أن نشير إلى **معجم المصطلحات العلميّة والتقنيّة في الطّاقة الذرّية** (عربي - إنكليزي - فرنسي - إسباني - روسي)(٤٧)، وصدر عن مطبوعات الأمم المتحدة وهيئة الطاقة الذرية في سورية في عام ١٩٨٦، وتضمن المقابلات العربية لـ ٦٠٠٠ مصطلح أجنبي في مجال الذرة، وألفته لجنة فنية من كبار الفيزيائيين والكيميائيين في جامعة دمشق.

اضطلع هذا المعجم بوظيفتين بارزتين: **الأولى** تعريب المصطلح التقني في مجال الطاقة الذرية وجعله في متناول المتكلّم العربي، و**الثانية** تأمين التواصل بين الأنا والآخر في هذا الحقل على نحو يضمن الفهم والإفهام بين الباثّ والمتلقي.

من بين المعاجم المشهورة في مجال التقانة **معجم مصطلحات الهندسة**

---

(٤٧) **معجم المصطلحات العلميّة والتقنيّة في الطّاقة الذرّية** (دمشق: مطبوعات الأمم المتحدة وهيئة الطاقة الذرية في سورية، ١٩٨٨).

الميكانيكيّة (إنكليزي - عربي - إنكليزي)[٤٨]، الذي صدر في طبعته الأولى في عام ١٩٩٨ عن مجمع اللغة العربية في القاهرة، واشتمل على أكثر من ألفي مصطلح في مجالات الهندسة الميكانيكية، أشرف على صياغة المادة المصطلحيّة العربية عدد من أعضاء المجمع، وانتهجوا في بنائه نهج ترتيب المداخل، في القسم الأوّل، ترتيبًا بحسب حروف المُعجم العربي، أمّا القسم الثاني فرتّبت مداخله بحسب التّرتيب الألفبائي الإنكليزي. وعمد المصنّفون إلى الإشارة أمام كل مصطلح إلى المجال المعرفي الذي يندرج فيه من مجالات الهندسة الميكانيكية مثل: هندسة الطيران أو هندسة الإنتاج أو الديناميكا الحرارية، أو التصميم الهندسي وغير ذلك من الحقول المعرفية الفرعية على نحو أسهم في الوصل بين المصطلح ومجاله المفهومي وفضائه الدلالي. كما أن لزوم الترتيب الألفبائي العربي أسهم في تعميم تداول المعرفة باللغة العربية، وفي استنبات العلوم داخل الفضاء اللغوي للأمّة.

أما **معجم مصطلحات العلم والتكنولوجيا** (إنكليزي - عربي)[٤٩]، الصادر عن الهيئة القوميّة للبحث العلمي في معهد الإنماء العربي في ١٩٨٢، ويغلب عليه الطابع الموسوعي، فهو جامع لآلاف المصطلحات التي تنتمي إلى حقول معرفية شتّى، ويشمل حوالى ١٠٨٠٠ مدخل معرّف، بالإضافة إلى ٣٠٠٠ رسم توضيحي. وتنتمي هذه الوحدات المعجميّة المُثبتة به إلى ١٠٢ علم وفرع متخصص، من ذلك الاتصالات - الآثار - الإلكترونيّات - الفضاء - الهندسة - الميكانيك - الفيزياء الفلك - الأرصاد الجوّية. . . إلخ. وتكمن أهمية هذا المؤلَف في قدرته على استحضار مصطلحات كمّ هائل من العلوم في متن معجميّ واحد، وتقديمه شروحات وتعاريف لكل مصطلح على نحو يجعل المتلقي يتمثّل مفهوم الوحدة المصطلحية، بخاصة أن الصور تزيد في تأمين مطلب الإيضاح متى عزّ فهم المصطلح التقني.

---

(٤٨) مجمع اللّغة العربيّة القاهرة، **معجم مصطلحات الهندسة الميكانيكيّة** (القاهرة: الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، ١٩٩٨).

(٤٩) **معجم مصطلحات العلم والتكنولوجيا** (لبنان: معهد الإنماء العربي القومي، ١٩٨٢).

في إطار جهود مكتب تنسيق التعريب والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المتمثلة في دعم حركة التعريب وتوحيد المصطلحات العلمية في الوطن العربي، أصدر المكتب ما يزيد على ٣٥ معجمًا مختصًا بمجالات الصيدلة والهندسة والكيمياء والجيولوجيا وعلم الوراثة وغير ذلك من شُعب المعرفة وهو بصدد إعداد ٢٠ معجمًا آخر في حقول معرفيّة شتّى ستصدر لاحقًا. وأنهى المكتب صياغة الجزء الأوّل من معجم التعليم التقني الخاص بهندسة السيارات الذي تم إعداده بالتعاون بين مكتب تنسيق التعريب في الرباط والوكالة الألمانية للتعاون (GTZ) ومعهد غوته الألماني في القاهرة، ووضع هذا المُعجم الإلكتروني على الشابكة، ويتضمّن أكثر من خمسة آلاف مصطلح بأربع لغات: العربية، الألمانية، الفرنسية والإنكليزية(٥٠).

الملاحظ أن هذه المعاجم على أهميتها في إغناء الرصيد اللغوي العربي المعاصر ودورها المهم في المحافظة على حيوية اللغة العربية والتمكين لها في مجال التقانة، فإنها تبقى بحاجة إلى مزيد التنقيح والتجديد والمراجعة حتى تستوعب الحادث من المصطلحات، وتُواكب حركة النموّ الاقتصادي والإبداع التكنولوجي في العالم. ويبدو جليًا أن هذه المعاجم، على اختلاف محاملها اللغوية، لا تقف على أرضية منهجية واحدة في مستوى معالجتها المادة المصطلحية، فهي تتباين في كيفية استحضارها المصطلح من جهة جمعه وتصنيفه وترتيب إيراده وطرائق وضعه وترجمته وتوليده، وتفترق في إثبات التعريف به من عدمه، وهو ما جعل العمل المصطلحي العربي موسومًا بالتشتّت. وركزت معظم الندوات والمؤتمرات المنعقدة حول المُصطلحيّة العربية على ضرورة الالتزام بمنهجيّة موحّدة في وضع المصطلح العربي، ويكفي هنا أن نذكّر بالندوة التي عُقدت في دمشق من ٢٥ إلى ٢٨ تشرين الأوّل/ أكتوبر ١٩٩٩، ومن أهمّ مقرّراتها أنها تقترح تقديم تعريف علميّ مختصر بالمصطلح، وتوصي بالمحافظة على روح اللغة العربية وأسس التراث العربي عند صياغة المصطلح العربي من دون تعطيل حركة

---

(٥٠) انظر: موقع مكتب تنسيق التعريب التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، <http://www.arabization.org.ma/archivenouvelles/tabid/112/ctl/details/mid/565/itemid/35/default.aspx>.

انظر أيضًا: ما هو مشروع المصطلح العربي، (ARABTERM)، <http://www.arabterm.org/index.php?id=5&l=3&view=search>.

التوليد والإبداع في لغة الضّاد. ومن أهمّ توصيات تلك الندوة نذكر:

- إلحاق كلّ مصطلح بتعريف موجز دقيق يُبيّن دلالته العلميّة.

- تفضيل الكلمة التي تتيح الاشتقاق على التي لا تتيحه.

- تفضيل المصطلح الشائع الصحيح على المصطلح المتروك أو الغريب.

- تفضيل المصطلحات العربية الفصيحة على المصطلحات المُعرّبة.

- مسايرة النهج الدولي في اختيار المصطلحات العلمية، واستكمالها وتعريفها وترتيبها بحسب حقولها وفروعها.

- تكوين شبكة لغوية لاتحاد المجامع، ومراجعة ما تنتجه الهيئات العلمية من مصطلحات ومعاجم في مواطنه، وبالمثل ما ينتجه الأفراد العلميون ومدى الالتزام بالمنهجية العلمية[٥١].

الحقيقة أن الوعي بمدى إجرائيّة هذه التوصيات ومدى التزام اللغويين العرب أمر يُمكن أن نستجليه من خلال القيام بقراءة مجهرية مُفصلة لآلية تعريب المصطلح التقني في عدد من المعاجم العربية المتخصصة والمتعلقة بمجال معرفيّ مخصوص، وهو ما آلينا تدبّره في المبحث الثاني من هذا الفصل إذ رأينا أن ننكبّ على دراسة كيفيّات نقل مصطلحات الحاسوب إلى اللغة العربية في عدد من المعاجم المُتعلّقة بهذا الاختصاص.

- فكيف جرى استحضار العبارة المُصطلحيّة في المعاجم المختارة؟

- ما هي آليّات تصنيف المادة المُصطلحيّة، وترتيبها، والتعريف بها في المعجم المختص؟

- ما هي المعايير المعتمدة في نقل المصطلح المعلوماتي إلى العربية؟

- ما هي تجلّيات التماثل والتّباين بين المعاجم المختارة والحال أن الموضوع واحد؟

---

(٥١) نُشِرَت أعمال هذه النّدوة في: **مجلّة مجمع اللّغة العربيّة (دمشق)**، السنة ٧٥، العدد ٣ (تمّوز/يوليو ٢٠٠٠).

● وبم نُفسّر التشابه والتنافر فيها؟

ذلك ما يبوح به نظرنا في المبحث الثاني.

ثانيًا: تعريب المصطلح التقني
مقاربة تطبيقية لمُخرَجات المعاجم المُختصة

١ ـ في المعجم العربي والمعجمية

يُعدّ فن التصنيف في مجال الصناعة المُعجميّة من أعرق الفنون في تاريخ لغة الضاد، إذ أدّى استقرار الدولة الإسلامية وتعدّد العلوم النقلية والعقلية ونشاط حركة التثاقف داخل الملّة الإسلامية وخارجها إلى تشكّل ملامح مشهد معرفيّ متنوّع في عصور الإسلام الأولى، حيث ظهرت العلوم المتعلقة بالنص من فقه وتفسير وأصول فقه، وانفتح المسلمون على علوم الأوائل، وعلى كتب الفلاسفة واللاهوت وعلم الكلام.

مع تعدّد المعارف وتنوّع مسالكها وتباين مناهجها، الحاجة إلى التّمييز بين العلوم الحادثة أكيدة، وكان السّبيل إلى التفريق بين علم وآخر متمثّلًا في إفراد عدد من شُعب المعرفة بمعاجم مخصوصة وتعريفات محدّدة، وذلك حتى يتبيّن الدّارس ماهيّة مصطلحات العلوم، ويُميّز بين فن وآخر من فنون الكلام، فكان تصنيف المعاجم يتغيّا دفع العُجمة وإزالة اللَّبس، وتيسير أسباب المعرفة لطالبها.

جرى في هذا الإطار وضع معاجم مهمّة، أسهمت في الحفاظ على الذاكرة اللغوية العربية من ناحية، وفي إنارة درب الدّارس وتقريب المفاهيم وإيضاح المصطلحات والتصوّرات وجعلها يسيرة المأخذ، ومن تلك المعاجم **مفاتيح العلوم** الذي ألّفه أبو عبد الله الخوارزمي (تـ ٩٩٧ م) في النّصف الثاني من القرن الرابع، **والتعريفات** للشريف الجرجاني (تـ ١٤١٣م)، **والتوقيف على مهمّات التّعاريف** لعبد الرؤوف بن المناوي (تـ ١٦٣١م) **وكشّاف اصطلاحات العلوم** لمحمّد علي التهانوي (تـ ١٦٣١م). وظلّت هذه المعاجم وغيرها على امتداد قرون مستودع العرب وديوان أفكارهم وخزينة ألفاظهم في شُعب العلوم المختلفة.

الملاحظ أن الجهد المُعجمي العربي التقليدي على أهمّيته، وعلى ثراء مادّته لم يرق إلى درجة التأسيس النظري لفنّ صناعة المعاجم، ولم يتم إفراد هذا الباب من أبواب المعرفة اللغوية بعلم بعينه له أصوله المعلومة ومناهجه المخصوصة، حيث ظلّ المُعجمي محسوبًا على أنه مصنّف في اللغة على جهة الإطلاق، ولم يتم تحديد مجال اختصاصه، ولا موضوع أبحاثه. كما لا نكاد نجد تفريقًا منهجيًّا بين المعجم الخاصّ والمعجم العامّ، ولا نلفي تحديدًا دقيقًا لآليّات صياغة المعاجم وطرائق بنائها وكيفيّات وضع المصطلحات ومناهج التعريف بها والتميز بينها وبين الكلمات المأنوسة في السياق التداولي اللغوي العام.

تلك نواقص تُداركها الدّرس المعجمي المعاصر، إذ استقلّ علم المُعجميّة بنفسه، وتحدّد موضوعه ومجال اشتغاله على جهة الدقّة باعتباره «علمًا يدرس مفردات اللغة ومعجمها، ويُرسي المبادئ النظريّة التي على أساسها توضع المعاجم والأدوات الأساسيّة لإثبات مفردات اللغة ومعرفتها»[٥٢].

جرى التّمييز بين «معجميّة عامة نظرية وتوافق ما يُسمّى بـ (Lexicology) ومُعجميّة عامة تطبيقية، وتوافق ما يُسمّى بـ (Lexicography). موضوع **الأولى** البحث في الوحدات المُعجميّة من حيث مكوّناتها، مثل الانتماء المقولي، والتأليف الصوتي والبُنية الصرفيّة وأصولها واشتقاقها ودلالاتها، وموضوع **الثانية** البحث في الوحدات المُعجميّة من حيث هي مداخل مُعجميّة تجمع من مصادر ومستويات لغوية ما، ثمّ توضع في كتاب هو المُعجم المدوّن بحسب مصادر ومستويات لغوية ما، ثمّ توضع في كتاب هو المعجم المدوّن بحسب منهج يتقيّد به المؤلّف المُعجمي في ترتيب المداخل والتّعريف بها»[٥٣].

من هنا، المعجميّة علم لسانيّ يُعنى بدراسة الوحدة المعجميّة نظريًّا

(٥٢) خولة طالب الإبراهيمي، **مبادئ اللّسانيّات** (الجزائر: دار القصبة للنشر، ٢٠١١)، ص ١٥٠.

(٥٣) إبراهيم بن مراد، «أسس المعجم المختصّ باللسانيّة،» صوت العربيّة (٢٥ تشرين الأول/ أكتوبر ٢٠١١)، <http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=155:107&catid=101:2008-07-04-12-17-35&Itemid=362>.

وتطبيقيًّا من جهة بنائها الصّوتي وانتمائها المقولي، ومن جهة كيفيّات جمعها وطرائق ترتيبها وتصنيفها، وسُبل مفهمتها وترجمتها.

البحث الذي نحن بصدده على صلة متينة بمجال الدراسات المعجمية التطبيقية، وبمجال الصناعة المصطلحية، باعتبار أننا سنُعنى في هذا المبحث بكيفيّات استحضار المصطلح التقني في عدد من المعاجم العربية المتخصصة وطرائق إيراده وتعريفه وتعريبه. وسنهتمّ أوّلًا ببيان مفهوم المعجم المتخصص وشروط صياغته من منظور علم المعجمية، ونُعنى ثانيًا بتقليب النظر في المنجز المعجمي العربي المتخصص في عصرنا الحاضر، وذلك بمراجعة عدد من المعاجم الخاصة، فنتولّى تقديمها ووصف بنائها الخارجي، ونتجاوز ذلك إلى تجلية كيفيّة تعاملها مع المادة المصطلحية فنقف على استراتيجيات تعريب المصطلح التقني في المدوّنة المعجمية المتخصصة، وذلك باستقراء عيّنة من مصطلحات الحاسوب التي جرت ترجمتها من اللغة الإنكليزيّة إلى اللغة العربية في المعاجم المدروسة. والمراد العلم بآليّات وضع المصطلح المقابل في لغة الضّاد، والوعي بمدى استيفاء المرادف العربي لمعايير مقبوليّة المصطلح، والكشف عن مشكلات صياغة مصطلحات الحاسوب خصوصًا، ومصطلحات التقانة عمومًا في السياق اللغوي العربي المتخصصّ، وتشخيص أسباب تلك المشكلات وإمكانات تجاوزها سعيًا إلى صياغة مصطلح علمي دقيق، قابل للمقروئية، ومرشّح للرّواج بين جمهور المتكلّمين.

أ ــ في مفهوم المعجم المتخصص

المراد بالمُعجم المتخصص، في اصطلاح المعجميّين، مدوّنة لغوية ورقيّة أو إلكترونيّة تشتمل على قائمة من المفردات التي تنتمي إلى مجال معرفيّ محدّد وتسمّي مصطلحات علم أو فن ما مع ذكر تعريفات تلك الوحدات المصطلحيّة ومقابلاتها في اللغات الأخرى. وقد يكون المعجم المتخصص أحاديّ اللغة أو ثنائيّها، كما قد يكون متعدّد اللغات[٥٤].

(٥٤) محمّد رشاد الحمزاوي، «المعجم العربي المعاصر في نظر المعجميّة الحديثة،» **مجلّة مجمع اللّغة العربيّة**، السنة ٧٨، العدد ٤ (٢٠١٢)، ص ١٠٤٨.

تنتمي المعاجم المتخصصة إلى مجال اللغات الخاصة باعتبارها «أداةً ناقلةً لمعارف خاصّة»[٥٥]، فهي معاجم تُعنى بتجميع المادّة المصطلحيّة الخاصة بمجال معرفيّ مُعيّن وتبوّبها وتُصنّفها على نحو مخصوص، في زمن استقلت فيه العلوم، وغلب فيه التخصّص، وأضحى فيه لكلّ مهنة مُصطلحاتها، ولكلّ حقل معرفيّ أدواته المفهوميّة ووحداته المعجميّة الخاصة، «فكلّ علم يصطنع لنفسه من اللغة مُعجمًا خاصًّا»[٥٦]. وما اللغات الخاصة إلّا «تعبير عامّ يُراد به تعيين اللغات المستعملة في مواقف تواصليّة (كتابيّة أو شفويّة) تختصّ بنقل معلومات تنتمي لحقل تجربة علميّة أو فنّية أو مهنيّة خاصّة»، فهي لغات تتفرّع عن اللغة العامّة، وتتّصل بها نحوًا وصرفًا وتركيبًا، لكنّها تختلف عنها لاختصاصها بجهاز مصطلحي خاصّ، وبمعجم لغوي محدّد يتعلّق بفن من فنون العلم، أو بمجال من مجالات التجربة الإنسانية.

نحا بعض المعجميّين نحو تعريف المعجم المتخصص بالخلف، فمايزوا بينه وبين المعجم العامّ. وفي هذا الإطار يندرج تنبيه محمود حجازي إلى عدد من الفروق بين هذين الصنفين من المعاجم، نُجملها في ما يلي:

- تتضمّن المعاجم العامّة ذِكرًا للكلمات المتداولة في اللغة العاديّة، لكن المعاجم المتخصصة تقتصر على المصطلحات.

- تتعدّد دلالة الكلمة في المعجم العامّ، لكن دلالة المصطلح في تخصّصه تكون واحدة، وغير غامضة ولا يخضع فهمها للسياق أو المجاز أو الإيحاء.

- ترتبط دلالة الكلمة في المعجم العامّ بمعايير صرفيّة وبمجال دلالي أو أكثر، لكن دلالة المصطلح في المعجم المتخصص يحدّدها المفهوم والحال المعرفي أو الحقل العلمي الذي ينتمي إليه المصطلح[٥٧].

---

(٥٥) P. Lerat, *Les Langues spécialisés*, Collection linguistique nouvelles (Paris: Presses Universitaires de France, 1995), p. 20.

(٥٦) عبد السّلام المسدّي، **تأسيس القضيّة الاصطلاحيّة** (تونس: وزارة الثقافة والإعلام، المؤسّسة الوطنيّة، بيت الحكمة، ١٩٩٩)، ص ٢٣.

(٥٧) محمود حجازي، «معاجم المصطلحات في عصر التقنيات المتقدّمة» في: حجازي، **الأسس اللغويّة**، ص ٧.

بذلك، يوفّر المعجم المتخصص للمستخدم منظومة مصطلحية مفهومية خاصة لمجال مهني أو علمي معيّن على نحو يُمكّن الدارس من فهم المصطلح باعتباره وحدة معجميّة تنتمي إلى مجال إبيستمي مخصوص، فيتبيّن مفهومه ومقابلاته في اللغة الهدف، وعلى خلاف «المعجم العامّ الذي يُبنى على رصيد لغوي مستقر دوّنته المعاجم القديمة في الغالب [...] فإن المعجم المتخصص مبنيّ على رصيد مصطلحي متولّد باستمرار لأنه يُواكب ما يتولّد في اللغة من مصطلحات دالّة على الجديد من المفاهيم والأشياء»[٥٨] في مجالات علميّة مخصوصة.

بناء عليه، المعجم المتخصص مدوّنة لغوية تتعلّق بمجال معرفي معيّن، وتشتمل على ضبط دقيق للمصطلحات، وعلى تحديد للمفاهيم، وعلى مواكبة لإحداثات العصر ومستجدّات اللغات الخاصة.

ب ـ في شروط صياغة المعجم المتخصص

يُفترض في من يضع المعجم المتخصص أن يكون راسخ العلم باللغة، عارفًا بطرائق توليد المصطلحات وترجمتها، ومتمثّلًا مدلولها ومرادفاتها وتعريفاتها، ملمًّا بما سبق في مجال التصنيف المعجمي المتعلّق بمجال تأليفه.

مدار التّصنيف في المعجم المتخصص أمران: الأوّل الجمع، والثّاني الوضع، فالمعجميّ معني في مقام أوّل بجمع المادة المصطلحية من متون المصادر الشفويّة والمكتوبة، ومن المدوّنات الورقية والإلكترونيّة واصطفاء ما كان فصيحًا، وما كان مولّدًا. ويُعنى في مقام ثانٍ بوضع المصطلحات بترتيبها ضمن نظام مخصوص، وذلك بحسب التّرتيب الألفبائي، أو التّصنيف الموضوعاتي. ويتراقى بعد ذلك إلى اختيار المقابل في اللغة الهدف، أو ابتكاره إن لم يجد إليه سبيلًا في المدوّنات اللغوية السابقة، لكن ينصرف المعجمي أيضًا إلى تحديد ماهيّة المصطلح بذكر مفهومه ومجاله المعرفي، على نحو يُساهم في إيضاح التسمية المصطلحية ورفع اللَبس عن المراد بها.

---

(٥٨) بن مراد، «أسس المعجم المختص باللسانية».

سبق لابن منظور الإشارة إلى ضرورة هذين الركنين في بناء المعجم، أعني الجمع والوضع، ونبّه إلى وعورة الإحاطة بهما، مبرزًا أن التوفيق في الإجادة فيهما أمر قريب إلى المُحال أكثر منه إلى الإمكان، ويُجلي ذلك قوله: «وأمّا من أجاد جمعه فإنه لم يحسن وضعه، وأمّا من أجاد وضعه فإنه لم يُجد جمعه. فلم يُفد حسن الجمع مع إساءة الوضع، ولا نفعت إجادة الوضع مع رداءة الجمع»(٥٩).

بناء عليه، إجادة الجمع والوضع أمر ضروريّ، ببلوغه تتحقّق الإفادة، وتتم الإضافة، وتعمّ المنفعة، ومن ثمّ يفترض في المعجم المتخصص أن يشتمل على ما يلي:

- ذكر المصطلح المناسب لكلّ مفهوم.
- النصّ على مقابل المصطلح في اللغة الهدف.
- نوع المصطلح (في لغة المدخل: مذكّر/مؤنّث، أو في اللغات المختلفة).
- التعريف: وفيه شرح لمدلول المصطلح في سياقه الفني أو العلمي الخاص.
- مجال الاستخدام (الفضاء المفهومي للمصطلح).
- ذكر شواهد تيسّر فهم المصطلح وتجعله قريب المأخذ، ميسور الفهم.
- تقديم الصور الدالة على الأشياء الماديّة(٦٠).

إلى ذلك، يتعيّن أن يكون مُصنِّف المعجم على دراية بالوظيفة الرئيسة التي وجّهت تصنيفه في هذا المجال، أهي وظيفة تعليميّة أم تعريفيّة أم ترجميّة أم إيضاحيّة، حتى يتلاءم المتن المعجمي مع الجمهور المستهدف، ومع اقتضاءات أفق انتظار المتقبّل.

---

(٥٩) أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب (تونس: الدار المتوسطيّة للنّشر والتوزيع، ٢٠٠٥)، المقدّمة، ص ٦.

(٦٠) حجازي، «معاجم المصطلحات في عصر التقنيات المتقدّمة»، ص ١٣.

فكيف تمثّلت المعاجم العربية المتخصصة المادّة المصطلحيّة؟ وكيف أوردتها وكيف نقلتها إلى لغة الضّاد؟

٢ ـ تقديم المعاجم المتخصصة مدار الدراسة

الحقيقة أننا لن نُحيط، تفصيلًا، بالجهد المعجمي العربي المتخصص كله، فهذا أمر يضيق به المقام، وهو مشروع لا يرقى إلى بلوغه الفرد بل تنهض بتحقيقه الجماعة. ولذلك سنقصر جهدنا على النظر في آليّات تعامل بعض المعاجم مع المصطلح التقني وكيفيّات تعريبه.

يتمثّل عملنا التطبيقي، في هذا المستوى من البحث، في النظر في كيفيّة نقل عدد من المعاجم العربية المتخصصة ثنائية اللغة أو متعدّدة اللغات للمصطلح التقني من الإنكليزية إلى العربية، ودراسة القضايا اللسانية والدلالية التي تثيرها عملية ترجمة المصطلح العلمي إلى لغة الضاد. وراعينا في اختيارنا مدوّنة المعاجم مدار الدراسة جملة من المعايير، أهمّها:

ـ أن تكون صادرة عن جهات علم مختلفة، فمنها ما هو تأليف جماعي أبدعه كتّاب مشهود بكفاءتهم في مجال اللغويات والملعوماتية، ومنها ما هو من وضع الهيئات العلميّة المُحكّمة مثل المجامع اللغوية العربية ومكاتب تنسيق التعريب، ومنها ما هو محاولات وضعها أفراد. والمراد المقارنة بين جهود هذه الأطراف والوعي بمدى التنسيق بينها، ومدى إيجابيّة التعدّد في مجال التصنيف المعجمي المتخصص.

ـ أن تكون المادة المصطلحية الواردة في هذه المعاجم متعلّقة بمجال معرفيّ واحد، وأن يكون الاختصاص مدار التصنيف المعني فيها اختصاصًا آنيًّا، راهنيًّا، حداثيًّا، وذلك حتى نستبين أسباب الاختلاف في وضع المصطلحات من ناحية، وحتى نتيح للقارئ فرصة الوعي بكيفيّات الإفادة من المعاجم المتخصصة لفهم مصطلحات الحاسوب من ناحية أخرى.

ـ أن تكون المعاجم المختارة صادرة حديثًا، وذلك حتى نتبيّن مدى مواكبتها حركة التجديد المصطلحي في مجال التقانة عمومًا والحاسوب خصوصًا.

المعاجم التي ستكون مدار اهتمامنا هي الآتية:

● **المعجم الموحّد لمصطلحات المعلوماتيّة (إنكليزي ـ فرنسي ـ عربي)**[٦١]: صدر هذا المعجم عن جهة علميّة محكّمة هي مكتب تنسيق التعريب بالرّباط، بالتّعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عام ٢٠٠٠، وتضمّن قوائم مصطلحية متعددة اللغات، وجاءت مداخله مرتّبة بحسب النظام الألفبائي الإنكليزي، يقابل كلّ مصطلح المرادف في اللغتين العربية والفرنسية، وخلا المعجم من إثبات شروح مفصّلة لماهية كل وحدة مصطلحية، وبدت الغاية من تصنيف المعجم جمع المصطلحات المتعلّقة بمجال معرفيّ مخصوص وهو مجال الملعوماتية، وإيراد ما بدا للمصنّفين محلّ إجماع من المجامع اللغوية العربية في هذا المجال.

● **المعجم الشامل لمصطلحات الحاسب الآلي والإنترنت (إنكليزي ـ عربي)**[٦٢]: صدر في طبعته الأولى عن مكتبة العبيكان في المملكة العربية السعوديّة في عام ٢٠٠١، مؤلّف جماعي أشرف على تأليفه عدد من أهل الاختصاص في مجال اللغويات والمعلوماتيّة، وهم: السيّد محمود الربيعي وأحمد أحمد شعبان دسوقي وعبد العزيز إبراهيم الجبيري وعلي بن صالح الغامدي. وتضمّن كمًّا هائلًا من المصطلحات التي جمعها المصنّفون من متون المصادر الإنكليزيّة الحديثة مثل المجلّات العلميّة المتخصصة، وبنوك المصطلحات، ومواقع الملعوماتيّة على الشّابكة. ورتّبوا مداخل المعجم وفق الترتيب الألفبائي الإنكليزي، وتمّت مقابلة كلّ مصطلح أجنبي بالمرادف العربي، مع تقديم تعريف مصطلحي لكل مدخل باللغة العربية. فضلًا عن تقديم صور توضيحية لعدد من الأجهزة والأدوات الحاسوبية التي أحالت عليها المصطلحات. وتكمن أهمّيته في استحضاره عددًا كبيرًا من المصطلحات المتداولة في السياق اللغوي المعلوماتي واحتوائه على منظومة خاصة من المفاهيم المجمّعة.

---

(٦١) المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم ـ مكتب تنسيق التعريب، **المعجم الموحّد لمصطلحات المعلوماتيّة**، سلسلة المعاجم الموحّدة؛ ٢٧ (الدّار البيضاء: مطبعة النّجاح الجديدة، ٢٠٠٠).

(٦٢) السيّد محمود الرّبيعي [وآخ]، **المعجم الشامل لمصطلحات الحساب الآلي والإنترنت** (الرّياض: مكتبة العبيكان، ٢٠٠١).

● **معجم الكيلاني لمصطلحات الحاسب الإلكتروني (إنكليزي - إنكليزي - عربي)**(٦٣): في طبعته الثانية المنقّحة في عام ١٩٩٦، وضعه تيسير الكيلاني ومازن الكيلاني، وهما متخصصان باللغويات والمعلوماتيّة. يضمّ نيّفًا وأحد عشر ألف مصطلح ومختصر علمي تغطّي أقسامًا متنوّعة من عمل الحاسوب ومجالات استخدامه، وهي مصطلحات استقاها المؤلّفان من معاجم ومجلّات إنكليزيّة متخصصة في مجال المعلوماتية، وأثبتا المدوّنة المعتمدة في جمع المادة المصطلحيّة في قائمة المصادر والمراجع في آخر المعجم، وأوردا مصطلحات الحاسوب مرتّبة بحسب الترتيب الألفبائي الإنكليزي، وتمّ وضع مقابل لكلّ مصطلح في اللغة العربية، وتقديم تعريف للوحدة المصطلحيّة باللغتين الإنكليزيّة والعربية على نحو يجعل مفهوم المصطلح قريب المأخذ، سهل التمثّل، ما يُمكّن القارئ من الوعي بماهية المصطلح المترجم في اللغة المنطلق، وفي اللغة الهدف، على السّواء. كما تضمّن المعجم قائمة في المختصرات وإحالاتها المصطلحيّة والمفهوميّة.

● **معجم الحاسبات (إنكليزي - عربي/عربي - إنكليزي)**(٦٤) صدر عن جهة علمية مُحكّمة هي مجمّع اللغة العربية في القاهرة، ووضعه عدد من المعجميّين المشهود بكفاءتهم العلمية واللغوية، وتضمّن عددًا مهمًّا من مصطلحات الحاسوب مترجمة من الإنكليزية إلى العربية في القسم الأوّل منه، وجاء القسم الثاني مشتملًا على مداخل مصطلحيّة مرتّبة بحسب النظام الأبجدي العربي ومقابلاتها باللغة الإنكليزية. ومع أهمّية الزاد المصطلحي المثبت بهذا الأثر، فإنه خلا من تقديم شرح للمصطلحات، أو ضبط تعريف دقيق بكلّ مصطلح، حيث غلب عليه هاجس الجمع وتعريف المصطلح بمقابله في اللغة الهدف من دون تحديد الخصائص المميّزة له، ومن دون التّنبيه إلى الحدود والخيوط الواصلة والفاصلة بينه وبين المصطلحات

---

(٦٣) تيسير الكيلاني ومازن الكيلاني، **معجم الكيلاني لمصطلحات الحاسب الإلكتروني**، ط ٢ (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٩٦).

(٦٤) مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة، **معجم الحاسبات** (القاهرة: الهيئة العامّة لشؤون المطابع الأميريّة، ١٩٩٥).

المجاورة، والمنتمية إلى الحقل المفاهيمي نفسه، وخلا المعجم أيضًا من تقديم صور إيضاحية للمصطلح، ومن تقديم جمل أو أمثلة عبارية يُدرج ضمنها المصطلح، وتُساهم بتوضيح مدلوله وتقريب مفهومه من ذهن القارئ.

● **معجم مصطلحات الحاسبات الإلكترونيّة**(٦٥) **(عربي ـ إنكليزي/ إنكليزي ـ عربي)**: نَشَره في طبعته الأولى مركز الأهرام للترجمة والنشر في عام ١٩٨٧، وأشرف على صياغته العلميّة متخصصون باللغويات وأساتذة من كلّية الهندسة والمركز القومي للبحوث ومركز بحوث الحاسبات العلميّة في جامعة القاهرة. وتضمّن ٢٣ ألف مصطلح توزّعت على ثلاثة أقسام، **الأوّل** رُتّبت فيه المصطلحات وفق التّرتيب الألفبائي الإنكليزي ومقابلاتها العربية، **والثاني** ثبت لأكثر المختصرات استخدامًا في مجال الحاسوب، **أمّا الثالث** فتضمن المداخل المصطلحيّة باللغة العربية ومقابلاتها في اللسان الإنكليزي. واستقى المؤلفون المادة المصطلحية الغزيرة التي تضمّنها الكتاب من مدوّنة معجمية متنوّعة، منها معاجم إنكليزية وأخرى عربية تُعنى بمصطلحات الحاسوب، كان للمعجم أن يكون أكثر إفادة لو تضمّن ذكرًا للتعريف المصطلحي، أو تصنيفًا للمصطلحات على أساس دوائرها المفهوميّة، ومجالاتها المعرفيّة الضيّقة. كما أن الوسائل الإيضاحيّة المساعدة في تحديد ماهيّة المصطلح من قبيل الصّور والرّسوم التمثيليّة أو الجمل والتراكيب السياقيّة غير موجودة بين دفّتي هذا المعجم.

نخلص من خلال وصف البناء الخارجي للمعاجم المتخصصة المختارة إلى إثبات الملاحظات التالية:

ـ تورد هذه المعاجم على اختلافها المادة المصطلحية وفق ترتيب ألفبائي أعجمي، فهي تعتمد اللسان الإنكليزي مرجعًا في تحديد مداخل المعجم، وهو ما يعني أنها تعتبر ضمنيًّا اللغة العربية لغة غير قادرة على الاستقلال بذاتها، فلا نجد مداخل عربيّة للمصطلحات، ما يُسهم في ترسيخ فكرة تبعيّة المتكلّم العربي للغة الآخر.

---

(٦٥) شادية شوقي أمين [وآخرون]، معجم مصطلحات الحسابات الإلكترونيّة (القاهرة: مركز الأهرام للتّرجمة والنشر، مؤسّسة الأهرام، ١٩٨٧).

ـ تبدو المعاجم مدار الدرس ميّالة إلى إيراد المادة المصطلحية في شكل مسارد تتضمّن المصطلح ومقابله في اللغة الهدف، وهو حال معجم مصطلحات الحاسبات الإلكترونية، ومعجم الحاسبات والمعجم الموحّد لمصطلحات المعلوماتيّة، ولا ترقى إلى تقديم تعريف موجز أو مفصّل بماهية المصطلح، ولا تنزّله ضمن سياقه الإبيستمي والمفهومي المخصوص. وبذلك فنحن مع هذه المعاجم إزاء قوائم مصطلحية لا تتعدّى كونها قوائم ترجميّة اجتهادية لعدد من المصطلحات في اللغة المنطلق. وإهدار التعريف المصطلحي، على هذا النحو، لا يخدم مطلب تثقيف المتلقي وإغناء زاده المعرفي، ولا يشفي غليله لمعرفة المُراد بالنواة المصطلحية المترجمة.

ـ كان مهمًّا لو انتبه واضعو المعاجم إلى جمهور القرّاء، وحاولوا تصنيف المعجم ليستجيب لخاصيّات أكبر عدد ممكن من المتلقين، وهو ما يقتضي تقديم المادّة المصطلحيّة وما يتعلّق بها من موادّ توضيحية مثل التعريف المصطلحي المفصل والرسوم والصور التوضيحية، ما يُساهم بتقريب القصد إلى ذهن المتقبّل.

ـ لا يوجد في أغلب هذه المعاجم خطاب منهجيّ يصف، بالتفصيل، منهج التصنيف في المجال المعجمي، ولا ذكر كيفيّات جمع المادة المصطلحية، وطرائق تصنيفها وآليات وضع المصطلح المقابل في لغة الضاد ووسائل توليده ووضعه ومعايير اعتماده دون غيره من المقابلات الممكنة.

ـ اعتمدت المعاجم الموصوفة كلها نهج ترتيب مصطلحات الحاسوب ترتيبًا ألفبائيًّا، طبقًا لترتيب حروف الهجاء العربية، أو حروف الهجاء الإنكليزية، لكن هذا الترتيب، على سهولته، يؤدّي إلى تشتيت المنظومة المفهومية(٦٦)، فمصطلحات عتاد الحاسوب مثلًا (فأرة، وحدة مركزيّة، كاميرا الحاسوب، لوحة المفاتيح) ستكون مشتتة موزّعة على حروف الفاء، والواو، والكاف، واللّام. . . إلخ، «وليست مجتمعة في مكان واحد، ولهذا التشتّت ثلاث نتائج سيّئة: عدم الاقتصاد في التعريف، وصعوبة

(٦٦) القاسمي، ص ٧٥.

الفهم، واضطرار مستعمل المعجم إلى العودة إلى أجزاء أخرى من المعجم لفهم التعريف»[٦٧].

٣ ـ دراسة العيّنة المصطلحية

اخترنا خمسين مصطلحًا إنكليزيًّا متعلّقًا بمجال الحاسوب، ومترجمًا إلى العربية في المعاجم المختارة، لتكون هذه المصطلحات عيّنة نستند إليها للمقارنة بين مخرجات تلك المعاجم، ولتكون الأساس المرجعي الذي نعتمده في استجلاء قضايا تعريب المصطلح التّقني ومشكلاته في المعاجم العربية المتخصصة.

يقوم عملنا في بُعده التّطبيقي على إدراج المصطلحات المختارة في جداول، والنظر في الكيفية التي تُرجمت بها. واحتكمنا في جرد هذه المصطلحات إلى عدد من المعايير جعلناها أساسًا للتفريق بين المصطلح وغيره من ألفاظ اللغة المشتركة، وسبق أن ذكرناها في القسم النظري من هذه الدراسة، وأهمّها:

ـ أن يكون المصطلح مُحيلًا على مفهوم مخصوص، ومنتميًا إلى مجال معرفي محدّد.

ـ أن تكون العلاقة بين المفهوم والتّسمية قائمة على أحاديّة الدّلالة في المجال الواحد.

ـ أن يكون المصطلح معمولًا به عند أهل الاختصاص، مندرجًا ضمن خانة مصطلحات لغة الحاسوب.

أدرجنا المصطلحات مدار الدراسة في جدول من ستّة أعمدة: خصّصنا العمود الأوّل لرقم المصطلح حتى يسهل طلبه ويتيسّر الرجوع إليه. وجعلنا العمود الثاني للمصطلح الإنكليزي (مرتّبًا بحسب التّرتيب الألفبائي الأعجمي)، ووردت الأعمدة الخمسة التالية مشتملة على مقترحات ترجمة المصطلح التقني إلى العربية في المعاجم المتخصصة المختارة.

---

(٦٧) المصدر نفسه.

الجدول الرقم (٥ ـ ١)
بعض الاصطلاحات الحاسوبية ومقابلها العربي في معاجم مختارة

رقم المصطلح	المصطلح الإنكليزي	معجم الحاسبات	المعجم الموحد لمصطلحات المعلوماتية	معجم مصطلحات الحاسبات الإلكترونية	معجم الكيلاني لمصطلحات الحاسب الإلكتروني	المعجم الشامل لمصطلحات الحاسب الآلي والإنترنت
١	Accessories		ملحقات متممات	إضافي، جهاز التوصّل	ملحقات، متمّات	ملحقات، متمّات
٢	Antispyware					
٣	Antivirus					
٤	Compression	انضغاط	انضغاط، ضغط	انضغاط، ضغط، كبس	انضغاط ـ ضغط	انضغاط ـ ضغط
٥	Compressor			ضاغط/ كابس		
٦	Computer	حاسب	حاسوب	حاسب	كمبيوتر ـ حاسب إلكتروني ـ حاسب آلي	حاسب
٧	Computer security					
٨	Computer system		نظام الحاسوب	نظام حاسب		
٩	Connection		وصل، ربط	وصلة ـ توصيل		وصل، وصلة
١٠	Control panel		لوحة التحكّم	لوحة تحكّم		
١١	Disk cleaner					
١٢	Downloading			تحميل تحتي		
١٣	Editor	محرّر	محرّر	مُعدّل، مُنقّح	محرّر	محرّر
١٤	E-mail address				بريد إلكتروني	بريد إلكتروني
١٥	Engraver					

يتبـــع

تابـــع

١٦	Engraving					
١٧	Internet Explorer					
١٨	File	ملفّ	جذاذيّة	ملف	ملف	ملف
١٩	File management	إدارة الملفّات		نظام إدارة الملفّات		
٢٠	Flash card			بطاقة وامضة		
٢١	Flash memory				ذاكرة رقميّة	ذاكرة فلاش
٢٢	Hard disk	قرص صلب	قرص صلب	قرص صلب	قرص صلب	قرص صلب
٢٣	Hardware	المكوّنات المادية	عتاد	المكوّنات الماديّة (في حاسب)		
٢٤	HTML					لغة النّصوص المتشعّبة
٢٥	Icon				أيقونة	أدوات نقشيّة ـ رموز صوريّة
٢٦	Installation	منشأة حاسبات	تركيب ـ تجهيز	تركيب الحاسب وملحقاته/ موقع	تركيب تجهيز	تركيب ـ تنصيب
٢٧	Internal hard drive					
٢٨	Internet			تواصل بين الشّبكات	إنترنت	إنترنت
٢٩	Link		وصل، ربط	وصلة	خطّ اتّصال	الرابط، المتشعّب
٣٠	Memory Card			بطاقة ذاكرة	بطاقة تخزين	بطاقة تخزين
٣١	Menu	قائمة اختيارات	قائمة خيارات	قائمة		
٣٢	Motherboard			اللّوحة الأمّ (الرئيسيّة أو المصدر)	اللّوحة الأمّ	اللّوحة الأمّ
٣٣	OS (Operating system)	نظام التّشغيل				

يتبـــع

تابـــع

٣٤	Online storage			خازنة ذات اتّصال مباشر بالحاسب		
٣٥	On-line system			نظام اتّصال مباشر		
٣٦	Parameter	بارامتر	معلمة ـ وسيط	مُعامل ـ بارامتر	معلمة	وسيط
٣٧	Peripheral	وحدة طرفيّة	طرفي	وحدة ـ وحدة طرفيّة		
٣٨	Pirate					
٣٩	Program	برنامج	برنامج	برنامج	برنامج	برنامج
٤٠	Restoring	العودة للأصل	إرجاع ـ إعادة	إعادة وضع ـ إعادة تخزين ـ إعادة ضبط	تخزين	تخزين
٤١	Screen	شاشة	شاشة	شاشة ـ حاجز ـ حجب ـ عزل	شاشة	شاشة
٤٢	Security	تأمين	أمن	تأمين/ سرّية		
٤٣	Site	موقع	موقع	موقع	موقع	موقع
٤٤	Software	برامج الحاسب	برمجيات	برنامج ـ برامج جاهزة ـ مكوّنات غير ماديّة	برمجيّة	برمجيّة
٤٥	Software equipment			برامج جاهزة للتّشغيل عن بعد		
٤٦	U.S.B					ناقل سلسلي عام
٤٧	Updating	تحديث	تحديث	تحديث	تحديث	تحديث
٤٨	User area	حيّز المستخدم		مستخدم، مستعمل، مستفيد		
٤٩	Virus				فيروس	فيروس
٥٠	Windows	نوافذ	نافذة	نوافذ	وندوز	وندوز

يتبيّن لنا من خلال تمعين النّظر في الجدول الملاحظات التّالية:

ـ بلغ عدد المصطلحات الإنكليزية التي اشتملت عليها العيّنة من الدّراسة ٥٠ مصطلحًا، والملاحظ أن المعاجم المتخصصة المصطفاة تباينت في مستوى استحضارها للوحدة المصطلحيّة من عدمه، وفي مستوى كيفيّات ترجمتها المدخل الإنكليزي إلى العربية. حيث تضمّنت بعض المعاجم المصطلح المنطلق ومقابله العربي مفردًا أو متعدّدًا، في حين خلت معاجم أخرى من ذكر المصطلح الإنكليزي أصلًا.

ـ يُلاحظ الدّارس أن المعاجم المختارة لا تقدّم مقابلًا عربيًّا لتسعة مصطلحات إنكليزية من مجموع ٥٠ مصطلحًا مثبتًا في الجدول، وهو ما يُعدّ نقيصة تُحسب على هذه المعاجم التي يبدو أن عمليّة جمع المادّة المصطلحيّة فيها لم تكن على غاية من العمق والتوسّع، ولم تكن محيطة بتنوّع مصادر المعلومات وبنوك المصطلحات ومستجدّات اللغة المتخصصة في مجال الحاسوب، فجاء الجمع المعجمي قاصرًا على عدد محدود من المصطلحات، وغير آخذ بأحدث التطوّرات التقنيّة، وهو ما ينعكس سلبًا على عصرنة اللغة العربية باعتبار أن ذلك الجمع المبتور لمصطلحات المعجم المتخصص يساهم بتأخير مواكبة لغة الضاد لحركة الدّفق المصطلحي في مجال التقانة عمومًا، ومجال الحاسوب خصوصًا.

ـ أن ظاهرة التّطابق في تحديد المقابل العربي للمصطلحات التقنيّة الحاسوبيّة المصطفاة تبدو محدودة في المعاجم المختارة، ذلك أن الألفاظ التي أجمع أصحاب القواميس المذكورة على ترجمتها بطريقة متماثلة لا يتجاوز الثلاثة مصطلحات: المصطلح رقم ٤٣ في العيّنة Site الذي تُرجم بموقع، والمصطلح رقم ٤٧ Updating الذي تُرجم بـ «تحديث»، والمصطلح رقم ٤٤ Software الذي تمّ وضع مصطلح «برمجيّة» مقابلًا له في العربية. في حين غلب عدم التّجانس على ذكر المقابل العربي بالنسبة إلى بقيّة المصطلحات، وهو ما يُخبر بعدم استقرار المصطلح التقني في السياق اللغوي العربي المتخصص، واستمرار الجهد الترجمي العربي مشتتًا، غير موحّد وغير ملتزم بمنهجيّة واحدة في وضع المصطلحات العلميّة، ما أنتج حالة من «الفوضى المصطلحية» الناجمة عن التباين في

تسمية الأشياء والمفاهيم والظواهر في التداول اللغوي العربي المعاصر.

نقف من خلال قراءة مُخرجات المعاجم العربية المتخصصة، التي راجعناها في العيّنة المختارة، على ما يشكوه المصطلح العربي من اضطراب مأتاه من تعدّد المقابلات وكثرة المرادفات، والحال أن المصطلح المنطلق واحد، إذ أطنبت بعض المعاجم في إيراد أكثر من مقابل للوحدة المصطلحيّة الواحدة، وهو ما يتنافى مع مبدأ أحاديّة الدّلالة الذي يقتضي «وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد ذي المضمون الواحد في الحقل الواحد»[٦٨]، حيث الملاحظ على سبيل المثال أن معجم مصطلحات الحاسبات الإلكترونيّة بدا ميّالًا إلى تعديد المقابلات العربية للمصطلح الإنكليزي الواحد، فمن مجموع ٥٠ مصطلحًا نجده يقدّم ١٩ مصطلحًا فحسب في صورة تسمية واحدة، أمّا البقيّة فلها أكثر من مقابل واحد في اللغة الهدف، أعني اللغة العربية، ويوردها المؤلّف على كثرتها وتعدّدها، وهو ما أفقد مصطلحات هذا المعجم صفة أحاديّة العلاقة بين التسمية والمفهوم وسمة الإيجاز، ومزيّة الدقّة.

ـ وردت المصطلحات الإنكليزية مدار التّرجمة إلى العربية متنوّعة من جهة بنائها التركيبي، فهي موزّعة بين تسميات بسيطة وتسميات مركّبة ومختصرات، وهو ما يوضّحه الجدول التّالي:

نوع المصطلحات	عددها
بسيطة	٣٠
مركّبة	١٧
مختصرات	٠٣
المجموع	٥٠

هذا التنوّع المشهود في المصطلحات الإنكليزية مفيد في بحثنا باعتبار أنه يُمكّننا من تبيّن كيفيّات تعامل المعجميّين العرب المعاصرين مع الوحدة

(٦٨) انظر: «المبادئ الأساسيّة في اختيار المصطلحات العلميّة ووضعها»: ندوة توحيد منهجيّات وضع المصطلح العلمي التي عُقِدَت في الرباط بين ١٨ و٢٠ شباط/ فبراير ١٩٨١.

المصطلحيّة في أشكالها التركيبيّة المختلفة، وطرائق ترجمتهم المصطلح إلى لغة الضّاد. لذلك اخترنا أن يكون نظرنا في تعريب مصطلحات الحاسوب قائمًا على هذا التّصنيف، وهو خيار منهجيّ نريد به أن تتوضّح معالم هذا البحث، ولا نروم به أن نقصر الاهتمام على البعد التّركيبي في المصطلح التّقني، بل إن دراستنا المصطلح ليست بمنأى من عنايتنا بمتعلّقاته المعجميّة والدّلاليّة، باعتبار أن المصطلحات «عبارة عن تسميات ترجع مباشرة إلى المفاهيم المرتبطة بالأشياء» فـ «الأساس في إنتاج المصطلح هو وجود مرجع (مفهوم ـ شيء) يتوجّب البحث عن تسمية له»، من ثمّة فسنركّز على تدبّر المصطلحات مدار الدراسة تركيبيًا ودلاليًّا.

أ ـ المصطلحات البسيطة

المُراد بالمصطلحات البسيطة تلك التي جاءت تسميتها لفظة واحدة، وبلغ عددها ٣٠ مصطلحًا من إجمالي عدد المصطلحات المثبتة بالعيّنة، والمتأمّل في المقابلات العربية التي تقترحها المعاجم المتخصصة المختارة للمصطلحات البسيطة يتبيّن أنها تثير جملة من القضايا سنفصّل القول فيها تباعًا:

(١) **التّمييز بين المجالات المختلفة للمصطلح الواحد**: تُعدّ مقولة المجال من بين العلامات الواسمة لعلم المصطلح باعتباره «العلم الذي يبحث في العلاقة بين المفاهيم العلميةّ والمصطلحات اللغوية التي تعبّر عنها»(٦٩)، والتي تنتمي إلى مجال معرفيّ محدّد، فلكلّ حقل علميّ مصطلحاته الخاصة التي تُعبّر عن المفاهيم التي تنتظم ضمنه. وقد تُحيل التّسمية المصطلحيّة الواحدة على أكثر من مفهوم إذا تبدّل المجال المعرفي الذي تندرج ضمنه.

لئن بدت مقولة المجال حاضرة في المعاجم التي نحن بصددها لتعلّقها كلها بمجال مصطلحات الحاسوب، فإن مطلب التّصنيف الدّقيق يقتضي تفريع هذا المجال بدوره إلى مجالات فرعيّة تندرج ضمنها مصطلحات عتاد

(٦٩) القاسمي، ص ٧٨٦.

الحاسوب ومصطلحات خدمات الحاسوب ومصطلحات البرمجيّات ومصطلحات متعلّقات الحاسوب وغير ذلك من الشُعب الداخليّة المتعلّقة بمجال الملعوماتيّة، وهو ما يُسهم بمزيد من الضّبط المنهجي لمصطلحات كلّ فرع معرفي، ويساعد الدّارس في تبيّن الدّوائر المعرفيّة الصّغرى التي يتنزّل ضمنها كلّ مصطلح من مصطلحات الحاسوب. والحقيقة أن هذا التصنيف المجالي التفريعي المفصّل لم يشتمل عليه أيّ من المعاجم المذكورة سلفًا، حيث بدا الجهد المعجمي مركّزًا على جمع المصطلحات وترتيبها ألفبائيًّا من غير لزوم تصنيف مخصوص لها من الناحية المفهومية، أو الموضوعاتيّة. والحقيقة أن ترجمة المصطلح تقتضي اعتبار المصطلحات الأخرى التي تشكّل معه حقلًا مفهوميًّا واحدًا، إذ قبل الشّروع باقتراح مقابل عربي ما لمصطلح ما في مجال الحاسوب مثل مصطلح (Hardware) يتعيّن ذكر المصطلحات التي تتوارد مع هذا في المنظومة المفهوميّة نفسها، فهو لا يُفهم إلّا في علاقته بالمصطلحات المجاورة مثل مصطلح قرص صلب (Hard Disk)، ومصطلح فأرة (Mouse) ومصطلح وحدة مركزيّة. لذلك كان بالإمكان إدراج مصطلحات المجال المعرفي الواحد ضمن مجموعات مفاهيميّة فرعيّة يكتسب داخلها كلّ مصطلح مفهومه وهويّته اللغوية والدّلاليّة المخصوصة.

(٢) **التّمييز بين المصطلح والكلمة**: تنتمي الكلمة، كما سبق أن بيّنا في المبحث النّظري من هذه الدراسة، إلى المعجم العامّ، ويتحدّد مدلولها بحسب السياق اللغوي الذي تندرج ضمنه. أما المصطلح فوحدة لغوية تنتمي إلى معجم خاصّ، وتندرج ضمن مجال معرفي خاصّ، وتؤسّس صياغتها على علاقة ضروريّة منطقيّة بين التسمية والمفهوم باعتبارهما المكوّنين الأساسيّين للمصطلح، فالتسمية دالّة على خصيصة واحدة من خصائص المفهوم أو أكثر، وهي تحيل عليه وتستدعيه بالضرورة، باعتباره مبدأ أحاديّة دلالة التّسمية على المفهوم، والكلمة تتأسّس على علاقة اعتباطيّة بين الدالّ والمدلول، والناظر في المعاجم العربية المتخصصة يتبيّن أنها تتجاوز في بعض المواضع الحدود الفاصلة بين الكلمة والمصطلح، فتحمل بعض الكلمات على أنها مصطلحات على نحو يُخبر بعدم تمثّل الفارق اللساني والدّلالي بين هاتين الوحدتين اللغويتين. والأمثلة على ذلك عديدة، حيث يكفي أن نذكر في هذا الإطار ترجمة المصطلح رقم ٢٤ Hardware بمكوّنات

ماديّة في معجم الحاسبات ومعجم مصطلحات الحاسبات الإلكترونيّ، وهي كلمة عامّة، وكان الأجدر اختيار مرادف آخر أكثر دقّة من قبيل: مصطلح «عتاد الحاسوب».

(٣) التمييز بين المقولات النحوية: معلوم أن لكلّ لغة جهازها التّركيبي المخصوص وطرائقها في ترتيب المفردات وعقد الكلمات، وفي اللغة الإنكليزية خيارات كثيرة تُبنى بمقتضاها الألفاظ فيكون أن تنتمي المفردة الواحدة إلى أكثر من مقولة نحويّة، ويكون السياق الذي ترد فيه العبارة هو الفيصل في تحديد انتمائها إلى هذه المقولة أو تلك. ولذلك يتعيّن لزوم التحرّي عند ترجمة عدد من المصطلحات من الإنكليزية إلى العربية، والوعي بمدلول صيغتها التركيبيّة، وذلك لدفع اللَبس ورفع التداخل بين الصّيغ المقوليّة للمصطلحات مدار النظر، وجاء مصطلح Online Storge في معجم مصطلحات الحسابات الإلكترونيّة على أنه دالّ على صفة، فترجمت Storge بـ «خازنة»، والحال أن المراد هو التّخزين.

(٤) الترادف: نعني بالتّرادف «تسمية المفهوم بأكثر من رمز لغوي»[(٧٠)]، وهذه الظاهرة حاضرة بشكل لافت في التداول اللغوي العربي العام، إذ كثيرًا ما مال الناس إلى التعبير عن فكرة ما، أو عن شعور ما، أو عن مشهد ما بأسماء شتّى، وذلك توسيعًا للعبارة، وشوقًا إلى وصف المقصود، أو إلى التّعبير عن مكنون النصّ، وهو ما نلقاه في لغة الخطاب الشعري بخاصة. لكنّ وفرة المرادفات في السياق اللغوي المتخصص أمر غير محمود من منظور علم المصطلح باعتبار ذلك مدعاة إلى تشتيت ذهن المتلقي، وسببًا مؤدّيًا إلى اختلاف أهل الاختصاص الواحد في تسمية المفهوم الواحد، وهو ما يتناقض ومبدأ الدقّة وأحاديّة الدّلالة في صياغة المصطلح العلمي عمومًا، والتّقني خصوصًا.

من أكثر الأمثلة شيوعًا في الاستدلال على تعدّد المقابل العربي للمصطلح الإنكليزي الواحد كثرةُ مرادفات مصطلح Computer في المعاجم العربية المتخصصة، حيث تُرجم إلى العربية بصيغ عدّة، مثل: حاسوب

---

(٧٠) عبيد، استخدام التقانات، ص ١١.

وكمبيوتر في معجم الكيلاني، وحاسوب في **المعجم الموحّد للمعلوماتيّة**، وحاسب في المعجم الشامل لمصطلحات الحاسب الآلي. وهو اختلاف ناجم عن صياغة المقابل لعربي بطريقتين مختلفتين في التوليد المصطلحي، إذ اعتمد الواضعون لمصطلح حاسوب على التوليد الاشتقاقي، في حين استند من اختار مصطلح كمبيوتر إلى آليّة الاقتراض في وضع المصطلح الهدف.

(٥) **الاشتراك**: يُراد بالاشتراك في الدرس المصطلحي «استعمال الرمز اللغوي الواحد للدلالة على أكثر من مفهوم في المجال العلمي أو التقني أو التقاني الواحد»[٧١]. وبذلك فالاشتراك مؤسّس على إطلاق التسمية نفسها على مفهومين مختلفين، وهو ما يُعدّ من مظاهر الاشتراك الدلالي الذي يؤدي انتشاره في التداول اللغوي العام والمتخصص إلى التشويش على عملية التواصل بين الباث والمتلقي باعتبار الاشتراك يتنافى مع مبدأ أحادية الدلالة في صياغة المصطلح، ويتعارض مع ضرورة لزوم الوضوح والدقة في العمل المصطلحي، كما نظّر له المتخصصون في علم المصطلح.

من الأمثلة على هذه الظاهرة في المعاجم العربية المتخصصة إسناد مقابل عربي واحد «برنامج» للمصطلحين الإنكليزيين Program وSoftware وهو ما ورد في **معجم مصطلحات الحاسب الإلكتروني**.

الحال أن مراجعة المظان اللغوية المتخصصة في مجال المعلوماتيّة يُخبر بأن لكلّ مصطلح مدلوله المخصوص ومجاله المفهوميّ المحدّد، ولا سبيل إلى الجمع بين المفهومين في تسمية مصطلحيّة واحدة باعتبار أن المراد بـ Software برمجيّات، وهي: «برامج حاسوبيّة، أي تعليمات تشغّل العتاديّات. وهناك نوعان من البرمجيّات: برمجيّات النظام التي تتحكّم بمجريات عمل الحاسوب، وبرمجيّات تطبيقيّة (مثل برامج معالجة النصوص وقواعد المعطيات) تنجز المهمات التي من أجلها يستخدم الناس الحاسوب»[٧٢]، في حين أن مقابل Program في العربية هو مصطلح

---

(٧١) المصدر نفسه.

(٧٢) الجمعيّة السوريّة للمعلوماتيّة، **معجم مصطلحات المعلوماتيّة** (دمشق: منشورات الجمعيّة العلميّة السوريّة للمعلوماتيّة، ٢٠٠٠)، ص ٤٩٤.

برنامج، ويتعلّق بمفهوم أوسع من البرمجيّة باعتباره «متتالية التّعليمات القابلة للتّنفيذ من قبل الحاسوب»(٧٣).

(٦) **الدقّة**: يُعدّ لزوم الدقّة مطلبًا ضروريًّا لا تستقيم صياغة المصطلح من دونه، فمن المهمّ أن يستوعب المصطلح الهدف أهمّ خصائص المفهوم، وأن يكون موجزًا، واضحًا سهل التّداول، ومن اليسير تمييزه عن غيره من المصطلحات التي تنتمي إلى المجال المعرفي نفسه. ويُقصد بالوضوح في باب اللغات الخاصة «تفضيل المأنوس من الألفاظ، أي تلك التي تبتعد عن الغرابة والحوشيّة، وذلك بالابتعاد عن أسباب غموض العبارات والتخلّي عن استعمال الصّور البلاغيّة من تشبيه واستعارة وكناية وتورية، وغيرها ممّا يفتح باب التأويل المتعدّد والتّفسير المتكاثر»(٧٤). والملاحظ أن استيفاء شروط الدقّة مطلب لم تستجب إليه المعاجم المتخصصة المختارة في تعريبها لعدد من مصطلحات التقانة الحاسوبيّة وتجلّيات ذلك عدّة لعلّ أهمّها:

- الميل في بعض المواضع إلى اعتماد ألفاظ غريبة، غير متداولة في السياق اللغوي العربي المعاصر، ما يؤدّي إلى عدم تمثّل المتلقي للمصطلح من ناحية، وعدم انتشاره بين جمهور المتكلّمين من ناحية أخرى باعتبار الناس ميّالين إلى ما ألفوا، نفورين من كلّ حوشيّ أو مهجور، وحسبنا مثالًا على ذلك ترجمة المصطلح رقم ٣٧ Parameter بمعْلَمة في معجم الكيلاني، وفي **المعجم الموحّد للمعلوماتيّة**، وترجمته بـ «مُعامِل وبراماتر» في **معجم الحاسبات**، وكان الأجدى تجنّب الغموض وتلافي الاقتراض وترجمته بمصطلح «وسيط إلكتروني» لوضوحه وكثرة استعماله. وفي السياق نفسه يبدو من الناشز استعمال عبارة «جذاذيّة» مقابلًا للمصطلح رقم ١٩ File في المعجم الموحّد، وذلك على الرغم من شيوع عبارة «ملفّ» مرادفًا لها في العربية، وتواضع العامّة والخاصة على اعتماده.

- وفي مواضع أخرى يرد المقابل العربي على جهة العموم، فيكون

---

(٧٣) المصدر نفسه، ص ٤١٧.

(٧٤) شامين، ص ٦٩ ـ ٧٠.

مختزلًا اختزالًا شديدًا، فيحجب مفهوم الشيء، ولا يستوعب خصائصه، ما يُسهم في التشويش على عملية تمثّل المتقبّل لماهية المصطلح، ومثال ذلك ترجمة مصطلح Menu بـ: قائمة، فالمرادف العربي موغل في العموم حتى إننا لا ندري المراد بالقائمة المذكورة على جهة التخصيص، لذلك كان من الأفضل اعتماد مصطلح «قائمة خيارات»، باعتبار ذلك يُحدّ من المدلول العام لعبارة قائمة، ويُحيل على خصيصة تنوّع الخيارات التي تتيح لمستخدم الحاسوب اصطفاء ما يراه مناسبًا من الآليّات لمعالجة بياناته.

مع انتفاء الدقّة بسبب الاختزال الشديد، فإنها تنتفي أيضًا بإيراد المصطلح في صياغة تميل إلى الطول وتفرط في التفصيل والإطناب، فيقع المعجميّ في الغموض من حيث أراد البيان، كما هو الحال في المقابل العربي للمصطلح رقم ١٢ في العيّنة Downloading، حيث تُرجم في **معجم مصطلحات الحاسبات الإلكترونيّة** بـ «تحميل تحتي»، وهي ترجمة حرفيّة وطويلة وغامضة، وكان بالإمكان الاكتفاء بعبارة «تحميل» لدلالتها على استحضار معلومات أو بيانات من جهاز الحاسوب.

العبارة العربية المقترحة تصف الظاهرة من دون أن تُسمّيها، وكان بالإمكان الاكتفاء بلفظ واحد للتّعبير عن المفهوم. وبذلك تفضيل إيجاز يُحقّق الإبلاغ، ويفي بحاجة الواصف إلى البيان، ويستجيب لميل المتكلّم للاقتصاد اللغوي، أعني التعبير عن كثير من المعاني بقليل اللفظ وموجز الكلم.

(٧) **النّقص**: نعني به «وجود مفاهيم لا تسمية لها، ما يجعل اللغة العربية غير مواكبة، أحيانًا، لتطوّر العلم والتقانة، ولا تُعبّر التّعبير التامّ عما تُعبر عنه لغات العالم الصّناعية»(٧٥). والناظر في المعاجم المتخصصة، يتبيّن تقصيرها في تقديم المقابلات العربية لعدد من المصطلحات الإنكليزية البسيطة الواردة بالعيّنات المصطلحيّة المثبتة بالجدول المقدر عددها بـ ٣٠ مصطلحًا، وتفاوت عدد المصطلحات التي لم تجد مقابلات عربيّة من معجم إلى آخر، وهو ما يخبر به الجدول التّالي:

---

(٧٥) عبيد، استخدام التقانات، ص ١٢.

المعجم	عدد المصطلحات المفردة التي لم تترجم
معجم الحاسبات	١٣
المعجم الموحّد لمصطلحات المعلوماتية	٠٩
معجم مصطلحات الحاسبات الإلكترونيّة	٠٧
معجم الكيلاني لمصطلحات الحاسب الإلكتروني	١٠
المعجم الشامل لمصطلحات الحاسب الآلي والإنترنت	١٠

يُلاحظ الدارس من خلال النظر في هذا الجدول ما يلي:

ـ وفرة المصطلحات الإنكليزية التي لم يوضع لها مقابل عربي، وهو ما يدلّ على عدم قدرة المعجميّين العرب المعاصرين على مواكبة حركة الدّفق المصطلحي المشهود في مجال التقانة.

ـ تبدو نسبة النّقص دالّة على عدم استقرار المصطلح التقني في السياق التداولي اللغوي العربي المتخصص وعدم توطين لغة الحاسوب في تربة عربية.

ـ تبدو الحاجة إلى تنقيح المعاجم الورقيّة وتحيينها أمرًا ضروريًّا حتى تتجدّد وتستجيب لإحداثات التوليد المصطلحي في مجال المعلوماتيّة.

ب ـ المصطلحات المركّبة

نعني بالمصطلح المركّب «مصطلحًا يتكوّن من وحدتين لغويتين فأكثر، وتكون عناصره متجاورة»[(٧٦)]، ويبلغ عدد المصطلحات المركّبة بالعيّنة ١٧ مصطلحًا، وهي نسبة مهمّة من مجموع المصطلحات مدار النّظر، وترجمت المعاجم المتخصصة المصطلحات المركّبة بطرق مختلفة، وأفضى بنا تدبّر تعريب تلك المصطلحات إلى استجلاء ما يلي:

ـ تعاملت بعض المعاجم بشكل جزئي مع مكوّنات الوحدة المصطلحيّة المركّبة، فجرى فهم المصطلح باستحضار مدلول مكوِّن من مكوّناته، وتجاهل

(٧٦) القاسمي، ص ٧٧٧.

بقيّة العناصر المكوّنة له، فتمّ بذلك تمثّل المصطلح في تشكّله الإفرادي المبعثر (فهم كلّ مفردة من مفردات المصطلح على حدة) لا في هيئة الجامعة، وهو ما أسهم في مجافاة المعنى المراد بالمصطلح في اللغة المنطلق، وفي تلبيس الفهم على المتلقي العربي، وحسبنا مثالاً على ذلك ترجمة المصطلح رقم ٤٨ User area بـ «مستخدم، مستعمل، مستفيد» في **معجم مصطلحات الحاسبات الإلكترونيّة**، والحال أن المراد هو «حيّز المستخدم».

ـ كلّما زاد عدد الوحدات اللغوية المكوّنة للمصطلح المركّب، زاد تعقيده، وأصبحت صياغته في اللغة الهدف مشوبة بالغموض في المعاجم المتخصصة المختارة. ويتأكّد ذلك عند لزوم الترجمة الحرفية للمصطلح الإنكليزي، وعدم اعتماد مبدأ الترجمة التوصيليّة الإبلاغيّة وما تقتضيه من وفاء لروح المصطلح في لغة الانطلاق ومن مراعاة لمقتضيات الإيضاح والإفهام في لغة الوصول. ومثال ذلك ترجمة المصطلح رقم ٣٥ Online storge بـ «خازنة ذات اتّصال مباشر بالحاسب» في **معجم الحاسبات الإلكترونيّة**، والحال أن المراد «التّخزين المباشر».

ج ـ المختصرات

«المختصر هو حرف، أو أكثر، يُستعمل للدّلالة على كلمة واحدة أو كلمات عدّة، ويكون المختصر عادة الحرف الأوّل من الكلمة، أو الحروف الأوائل للكلمات التي يتألّف منها التّعبير المراد اختصاره»(٧٧). وتكمن أهمّية المختصرات في تأمينها لمطلب الاقتصاد اللغوي باعتبارها تمكّن المتكلّم من التعبير عن المراد بأقلّ ما يُمكن من الوحدات اللغوية، متوسّلاً بأوائل الحروف الدّالة على المصطلح. والمختصرات منتشرة بين أهل الاختصاص في المجالات العلميّة المختلفة، وذلك لعلمهم بمدلول كلّ مختصر، ولاعتمادهم اللغة الاختصاريّة في التواصل، أما عامة الناس فغالبًا لا يفهمون مدلول المختصر إلّا إذا أُتبع بالتّسمية المصطلحية كاملة. وبلغ عدد المصطلحات التي تقصّينا حضورها في العيّنة المصطلحيّة في المعاجم المتخصصة التي اصطفيناها ثلاثة مختصرات. وتمّت ترجمتها إلى العربية في

(٧٧) المصدر نفسه، ص ٤٩٠.

متون تلك المعاجم بطرق مختلفة، فمنها ما تمّ تعريبه وجرى تنزيل حروفه الأصليّة في قوالب عربيّة، وذلك وفاء لمدلول المختصر في اللغة المصدر، أعني اللغة الإنكليزية. ومنها ما تمّ ذكر مقابله في اللغة العربية باقتراح مرادف لها في لغة الضّاد بعد ذكر التسمية الإنكليزية للمصطلح كاملة.

الملاحظ أن اللغة العربية لم ترقَ بعد لتصبح لغة اختصاريّة، فكلّ المصطلحات/ المختصرات اتّخذت شكل الألفاظ لا الحروف عند نقلها إلى لغة الضّاد. ومعلوم أن تطوير آليّات الاختصار في العربية مفيد في ترسيخ المصطلحات الوافدة في السياق اللغوي العربي ويساهم في تيسير تداول المصطلح العلمي بين الناس.

٤ ـ مشكلات تعريب المصطلح التقني

أ ـ مشكلة التعدّد المصطلحي

يُلاحظ دارس المعاجم العربية المتخصصة في مجال الحاسوب وفرة التسميات المصطلحيّة وتعدّدها، والحال أن المسمّى واحد، وهو ما يخبر بافتراق اللغويين العرب المعاصرين في تسمية الظاهرة الواحدة، فها هنا يلقى القارئ نفسه في حيرة من أمره، فإذا تعددت المقابلات وعزّ الاختيار، كيف يتم ترجيح مصطلح دون آخر؟ وعلى أي أساس يستقيم الإقرار والرّفض؟

يُعدّ الترادف أبرز تجلّيات غياب التوحيد المصطلحي في السياق اللغوي العربي المتخصص، إذ كثيرًا ما تؤدّي وفرة المرادفات إلى تعسير مهمة المترجم بدلًا من تيسيرها، والكثرة هنا تورث اللَبس وتؤدّي إلى الإخلال بمبدأ أحادية الدلالة، وحسبنا مثالًا على ذلك مصطلح Computer، حيث نُقل إلى العربية بصيغ مختلفة (حاسوب/ كمبيوتر/ حاسب/ حاسب آلي). ويصدر أصحاب التسميات عن معايير في وضع المصطلح مختلفة، حيث من اعتمد «كمبيوتر» بدا ميّالًا إلى تغليب الأصل الإنكليزي وفاء للغة المنطلق، ومن وضع «حاسوب» راعى خصيصة قدرة هذه الآلة على القيام بعمليات حسابيّة، ومن قال بـ «حاسب آلي» عوّل على مراعاة خصائص الشيء الموصوف وتجليّتها في التسمية.

أحرى بالدارس هنا المفاضلة بين المصطلحات وفق ما تقتضيه معايير مقبولية المصطلح في اللغة الهدف فيفترض أن يكون المصطلح المقابل موجزًا يسهل التداول، سلسَ العبارة واضحًا، دقيقًا، مطابقًا لخصيصة أو أكثر من خصائص المفهوم، قابلًا للاشتقاق سهل المأخذ.

الرّأي عندي اعتماد مصطلح «حاسوب» لكونه يستوفي معايير المقبولية المصطلحية كلها، فهو يمتاز عن غيره من المقابلات بقابليّته للاشتقاق، فضلًا عن كونه سهل الاستعمال، واضح الدّلالة، مطابقًا لخصيصة من خصائص المفهوم وهي تأمين وظيفة حوسبة المعلومات والبيانات وتمكين الإنسان من تخزينها واسترجاعها متى شاء.

ب ـ مشكلة الغموض

نعني بالغموض كلّ أشكال انعدام الوضوح والحياد عن الدقّة في صياغة المصطلح العربي، فاختيار الحوشيّ من الكلم، والغريب من الألفاظ سيؤدي إلى تعطيل عمليّة فهم المصطلح، ويساهم في الحدّ من شيوعه بين الناس، باعتبار المتكلّمين ميّالين إلى ما أنسوا من المفردات، نفورين من كلّ لفظ مشكلي مُبهم الدّلالة، معقّد العبارة. وفي السياق نفسه فإن الاشتراك معدود من أسباب الغموض بما أنه «ظاهرة لغوية تقوم على استعمال المصطلح الواحد للتعبير عن مفاهيم مختلفة»(٧٨)، وهو ما يُفضي في أكثر الأحيان إلى حجب المعنى المقصود بالمصطلح عن المتلقي، ما يُسهم في تسويد اللبس، وفي تعسير مسالك التميز بين المفاهيم وتسمياتها، وهو ما يقتضي لزوم الدقّة والحرص على طلب الوضوح وردّ التّسميات المصطلحيّة إلى مجالاتها المفهوميّة الخاصة. ومعلوم أيضًا أن الإيجاز الشّديد في صياغة المصطلح يؤدي في بعض الأحيان إلى إهدار مدلول المصطلح، ويحول دون الإحاطة بأبرز خصائصه، كما أن الإمعان بالإطالة والإطناب في تعديد الوحدات اللغوية المكوّنة للمصطلح الواحد مدعاة إلى ترك الناس له وعدم إقبالهم على فهمه وتداوله باعتبارهم ميّالين إلى الاقتصاد في اللغة، وإلى وجيز الكلام إذا

---

(٧٨) عبد اللطيف عبيد، «إشكاليّة المصطلح العربيّ بين الوضع والاستعمال،» **الإعلاميّة للعالم العربيّ**، العدد ٢ (أيلول/سبتمبر ـ تشرين الأول/أكتوبر ١٩٨٨)، ص ١٧.

كان واضحًا مستوفيًا أسباب البلاغة. لذلك، المأمول في الصّياغة المعجميّة العربية المتخصصة في قادم الأعمال لزوم الدقّة، ودرء الغموض تحقيقًا للفهم والإفهام، وضمانًا لرواج المصطلح، وطلبًا لإعماله في حياة الناس.

ج ـ مشكلة الفراغ المصطلحي وآليّات التّوليد الممكنة

إن حالة الانفجار المعلوماتي التي يعيشها إنسان الألفية الثالثة، وما واكبها من تطوّر وسائل الاتصال والتكنولوجيا الرّقميّة، أحوجت إلى تطوير العمل المصطلحي ليواكب مستجدات الثورة المعلوماتية الشاملة.

على الرغم من الجهود المبذولة في صياغة المعاجم العربية المتخصصة الصّادرة عن مجامع العمل المصطلحي ومؤسّساته في البلدان العربية، «فإننا ما زلنا نعاني من فجوة مصطلحية تتمثل في عجز وسائلنا عن ملاحقة الطلب المصطلحي المتصاعد حيث تضاف كلّ يوم آلاف المصطلحات الجديدة»[٧٩]، ومعلوم أن تجدّد اللغة عمومًا، واللغة الخاصة تحديدًا يقتضي أن تكون المدوّنة المعجميّة في اللغة المعنيّة مفتوحة على الوافد، مواكبة للحادث من المصطلحات، قادرة على توليد التسميات الجديدة وتوظيفها لمواكبة منتجات العقل الابتكاري واقتضاءات الظرف الحضاري الذي نعيش. وفي اللغة العربية آليات توليدية مهمة ما انفكّ المترجم والمعجمي والمصطلحي، على السواء، يعتمدونها في وضع المصطلحات، وأهمّها الاشتقاق والمجاز والنحت والاقتراض.

يُعتبر الاشتقاق أهمّ آلية من آليات توليد المصطلحات الجديدة في اللغة العربية، عرّفه ابن جنّي بقوله: «كأن تأخذ أصلًا من الأصول فتتقرّاه، فتجمع بين معانيه، وإن اختلفت صيغه ومبانيه»[٨٠]، ويعدّ الجذر نواة والدة في النظام الاشتقاقي العربي ما يجعل لغة الضاد تتوافر على إمكانات توليدية كبيرة، غير أن المعجميّ عمومًا، والمصطلحي خصوصًا، يواجه في بعض

---

(٧٩) نبيل علي ونادية حجازي، **الفجوة الرّقميّة: رؤية عربيّة لمجتمع المعرفة**، عالم المعرفة؛ ٣١٨ (الكويت: مطابع السياسة، ٢٠٠٥)، ص ٣٥.

(٨٠) أبو الفتح عثمان بن جنّي، **الخصائص**، تحقيق محمّد علي النجّار، ٢ ج، ط ٢ (بيروت: دار الهدى للطّباعة والنّشر، [د. ت.])، ص ١٨٤.

الأحيان سلطة المؤسسة اللغوية التقليدية في لزومها الأوزان المتداولة وحرصها على تثبيت سنّة السلف في الإخراج اللغوي وهو ما يحول في بعض الأحيان دون تطوير جهود التوليد المصطلحي في السياق اللغوي العربي المتخصص، فمصطلحات مثل Degitalize, Systimize, Systimization لا نجد لها وزنًا مقابلًا في العربية، لذلك تعيّن توسيع دائرة الوضع والتشريع لأوزان مثل «فعلن»، فنقول «نظمَن» و«رقمَن»، ما يُسهم في تيسير مهمّة المترجم من ناحية وفي إثراء الميزة الاشتقاقية الواسِمة للعربية من ناحية أخرى.

يُعد النحت من أقدم وسائل التوليد في العربية، وهو «أن تأخذ من كلمتين متعاقبتين كلمة»[(٨١)]، ويُساهم النحت في توليد مصطلحات جديدة بطريقة تؤمن مطلب الإيجاز لميل المتكلم لبذل المجهود الأدنى في التعبير عن المراد، ومن ذلك ترجمة Electro Magnetic بـ «كهر ومغناطيسي». غير أن اعتماد النحت في التوليد المصطلحي ظل محدودًا جدًّا في العربية، حتى إن بعض المعاجم المتخصصة تخلو منه أو تكاد، والملاحظة نفسها تسري على ترجمة المختصرات الأجنبية إلى العربية، فالمختصر بما فيه من طاقة مفهومية، إيحائية، وبما يُسهم به من سهولة في النطق والتداول بين المتكلمين، لم يرسخ بعد في ثقافة المتخاطبين العرب، ولم يرق إلى مقام الوسيلة الأساس في توليد المصطلحات، حتى إن المختصرات في العربية تكاد تكون محدودة، ويواجه المعجميّون والمترجمون هنا مشاكل جمّة في التعامل مع آلاف المختصرات الوافدة وترجمتها إلى العربية، فنقل المصطلح من صيغة الإيجاز في اللغة المنطلق إلى صيغة أطول في اللغة العربية يُغري الناس باستعمال المختصر الأجنبي وترك المصطلح العربي، ومثال ذلك تداول مختصرات أجنبية من قبيل Pc, CPU, HTML، ويتأكد هذا الإشكال عند التعامل مع المصطلحات الدّخيلة.

لا يخفى على الملاحظ انتشار الدخيل في العربية في إطار اعتماد الاقتراض اللغوي وسيلة من وسائل وضع المصطلح الهدف، والمعجميّ هنا موزّع بين ثلاثة خيارات:

---

(٨١) حجازي، **الأسس اللغويّة**، ص ٧٢.

الأوّل الاستنساخ الصّوتي[٨٢]، ونعني به المناقلة الصّوتية للمصطلح من قبيل ترجمة Techology بتكنولوجيا وComputer بكمبيوتر.

أمّا **الثاني** فإضفاء طابع عربي على المصطلح بتنزيله ضمن الميزان الصرفي العربي واستثمار طاقة الاشتقاق الكامنة فيه من قبيل ترجمة Automatisation، بـ «أتمتة»، وتُسهم هذه الترجمة في إخصاب اللغة الهدف، وتفتح المجال واسعًا لإحداث مصطلحات أخرى مشتقة من الفعل نفسه مثل مؤتمَت/ مؤتمِت، تأمت. . . إلخ.

الخيار **الثالث** هو توسِعَة المصطلح في اللغة المنطلق بشرحه في اللغة الهدف مثل ترجمة المصطلح رقم ٢٩ Internet في العيّنة المصطلحيّة المدروسة بـ «تواصل الشّبكات» في **معجم مصطلحات الحاسبات الإلكترونيّة**، بدلًا من ترجمته بمصطلح «الشّابكة» الذي يقبل الاشتقاق ويتميّز بالاختصار والوضوح.

المعجميّ إذ يفيد من مُخْرَجات التوليد المصطلحي باعتماد المجاز، فإنه لا يرقى إلى مقام من يدّعي وضع المصطلح بنفسه في هذا المستوى من الإحداث المصطلحي، إذ يفترض أن يُشْرِكَ في هذا الإطار أهل الاختصاص من مصطلحيين وعلماء ومهنيين ينتمون إلى المجال المعرفي الذي اشتغل على ترجمة مصطلحاته، ذلك أن المصطلح الناتج من آلية المجاز لا يألفه الناس إلا إذا كان صادرًا عن سلطة علمية، أو عن حجّة في اللغة، ومعلوم أن رد الناس عما ألفوا شديد، والمعوّل هنا على مدى إلف المتكلمين بمدلول المصطلح الحادث.

٥ ـ مشكلة غياب التوحيد المصطلحي

بدا لنا جليًّا من خلال مقاربة المعاجم العربية المتخصصة في مجال مصطلحات الحاسوب أن المصطلح التّقني العربي لم يرقَ إلى مستوى المصطلح الموحّد، المتّفق عليه في مجالات التداول اللغوي العربي

---

(٨٢) محمّد المنصوري، «التّرجمة باعتبارها مساءلة للنّص،» مجلّة **الحياة الثقافيّة**، العدد ١٠٢ (شباط/ فبراير ١٩٩٩)، ص ٤١.

المعاصر، إذ بدا الجهد المعجمي المتخصص في هذا الشأن موسومًا بالتشتّت، بعيدًا كلّ البعد من مسارات التركيم والتنسيق في بناء المعرفة بعامة، وفي بناء مصطلحات لغة التقانة بخاصة، إذ تعدّدت الجهود المعجميّة وتكاثرت في غير توحيد، إن على مستوى المنهج، أو على مستوى صياغة المصطلح الهدف في لغة الضّاد، وهو ما يحول دون استقرار المصطلح العلمي، وما يعطّل ثبوته وشيوعه.

٦ ـ التعريف المصطلحي بين الإعمال والإهدار

يُعدّ التعريف المصطلحي من أهمّ الوسائل الإيضاحيّة التي تؤمّن وظيفة «وصف المفهوم»، وتُساهم بتقريب المراد بالتسمية المصطلحية من ذهن المتلقي، فالتعريف رافد من روافد للعمل المصطلحي، ومكوّن أساس من مكوّنات العمل المعجمي في مجالات اللغة الخاصة، باعتباره يُمكّن القارئ من التمييز بين مصطلح وآخر، ومن الوعي بالنسق المفهومي الذي تندرج ضمنه التسمية المصطلحية.

لكن الملاحظ أن المعاجم العربية المتخصصة التي نظرنا فيها لا تولي كلها المقدار نفسه من الأهمية للتعريف المصطلحي، فمنها ما اعتمده أساسًا من أسس صياغة المتن المعجمي، ومنها ما غيّبه تمامًا واكتفى بتعريف المصطلحات الإنكليزية بمقابلاتها في اللغة العربية. والحقيقة أن إيراد التعريف ضروري في مجال المعاجم المتخصصة، باعتبار أن التسمية المصطلحية لا تكتسب أهمّيتها إلا من تعلّقها بمفهوم محدد تحيل عليه فترتبط به ارتباطًا منطقيًّا على كيف مَا، فاستحضار التعريف مهم في فهم المصطلح وتمييزه عن غيره من المصطلحات المنتمية إلى المجال المعرفي المتخصص نفسه، أو الواقعة خارجه، كما أن إيراد التّعريف خادم لمطلب الوضوح والدقة على السواء.

أ ـ مشكلة تغليب المقترض

اعتمدت بعض المعاجم الاقتراض اللغوي لنقل المصطلح إلى العربية، وهو أداة مهمّة في التوليد المصطلحي، توسّل بها القدامى متى عز عليهم وجود اللفظ العربي، غير أن إدمان اعتمادها واستحضارها في حضرة

الصوت العربي خيار لا يخدم لغة الضاد، بخاصة إذا كان المصطلح المقترض لا يقبل الاشتقاق، ما يجعل إمكانات توليده محدودة، وهو ما لا يخدم مطلب إثراء الزاد المصطلحي في العربية مثال ذلك ترجمة Windows بـ «وندوز» (انظر المعجم الشامل ومعجم الكيلاني)، فالمقترض هنا ينافس اللفظ العربي ويفتك مكانته في سياق التواصل اللغوي.

ب ـ مشكلة إهدار الخصائص المفهومية للمصطلح المنطلق

بدت بعض الجهود المعجمية ميّالة إلى وضع المصطلح العربي بطريقة آلية لا تستحضر مفهوم التسمية المصطلحية في اللغة المنطلق ومدلولها في اللغة الهدف على نحو تمّ معه إهدار السياق اللغوي والدلالي للمصطلح، فترجمة المصطلح رقم ٤٧ Uptdating في المعاجم العربية كلها بـ «تحديث» لا ينسجم مع المراد في اللغة الإنكليزية، ولا مع المقصود في اللغة العربية على السواء، فالمصطلح المذكور يعني في اللسان الإنكليزي المتخصص تجديد المحتوى الرقمي للحاسوب يوميًا، أو من حين إلى آخر، في حين أن عبارة «تحديث» هي في الحقيقة ترجمة للمصطلح الإنكليزي [٨٣]، والتحديث مصطلح عام ذو دلالة حضارية لا تناسب عملية التجديد الحيني للمادّة الرّقمية المحوسبة، لذلك كان الأفضل أن نقول «تحيين» حتى لا نُجافي مفهوم المصطلح في اللغة المنطلق، وحتى نيسّر الفهم على المتكلّمين في اللغة الهدف فنتفادى بذلك أزمة مجافاة الخصائص المفهومية للمصطلح.

ج ـ مشكلة الانزياح عن ترجمة المصطلح إلى تفسيره

انصرفت بعض المقاربات المعجمية إلى تقديم مقابلات للمصطلح الإنكليزي على نحو يخلّ في بعض الأحيان بمطلب الترجمة نفسه، فتقديم الزائد الدلالي على التسمية المصطلحية وإضافة وحدات لغوية إلى الوحدة المصطلحية النواة قد يؤدّي في بعض الأحيان إلى ضياع المعنى واختلال الترجمة، فترجمة المصطلح رقم ٢٦ Icon مثلًا بـ «أدوات نقشيّة»، و«رموز صورية» في المعجم الشامل لمصطلحات الحاسب الآلي والإنترنت، هو

---

(٨٣) *Oxford English Dictionary* (New York: Oxford University Press, 2002), p. 541.

خيار معجمي ترجمي يوقع في الغموض من حيث أراد التفسير، باعتبار أن المقابل المقدّم فيه نزعة إلى التفصيل الذي أورث الغموض، فلا نعرف المراد بالرموز الصوريّة في مجال يفترض فيه لزوم الوضوح والدّقة. لذلك كان الأجدى اعتماد عبارة «أيقونة» لجزالته ووضوحها.

٧ ـ أسباب الاضطراب المصطلحي

يمكن أن نُفسّر حالة الفوضى المصطلحية المشهودة في العمل المعجمي والمصطلحي العربي بأسباب عدة، لعل أهمّها:

ـ عدم صدور هذه المعاجم عن جهة علميّة واحدة تكون محل اتفاق ومدار إجماع، فمنها ما هو صادر عن جهد الفرد، ومنها ما هو وليد جهد الجماعة، ومنها ما هو نتاج عمل المجامع اللغوية، ومنها ما هو من وضع هيئات لغوية شتّى، فكان بذلك تعدد الواضعين مدعاة لتعدد المقترحات وتباين المصطلحات والحال أن الحقل المعرفي واحد.

ـ وقوف مصنّفي المعاجم المختارة التي نظرنا فيها وغيرهم من المعجميين على أرضيّات منهجيّة متباينة في تصوّرهم لكيفيات صياغة المصطلح العلمي في اللغة العربية، لذلك تفرّقوا في آليّات معالجته من جهة تعريبه وتوليده وتصنيفه وترتيبه، فعدم الاحتكام إلى نهج واحد في وضع المصطلحات وتقييسها أدّى إلى تعدّد المقاربات، وإلى غلبة التشتت على الوحدة.

ـ عدم التنسيق بين أهل الاختصاص، أعني من رسخت قدمهم في مجال المعلوماتية، وبين المعجميين واللغويين مؤدٍّ لا محالة إلى اضطراب العمل المصطلحي العربي وعدم استقراره، باعتبار عدم التوفيق بين الفريقين يحول دون بلورة صياغة سليمة للمصطلح الهدف.

ـ عدم استحضار معايير مقبوليّة المصطلح من قبيل أحادية الدلالة والوضوح والدقّة والإيجاز وسهولة الاستعمال أو التعاطي معها بالإهمال، يفرز منتجًا لغويًا عربيًّا غير واضح، وغير مستقر، وغير معمول به في واقع الناس، لذلك كان لتغييب مقاييس الصياغة العلميّة للمصطلحات دور في غلبة الفوضى على العمل المصطلحي العربي المعاصر لا محالة.

ـ تحنيط لغة الضاد وعدم تجديد جهازها التقعيدي ونظامها التوليدي

مؤدٍّ إلى تعطيل حركة استيعابها للمصطلحات الحادثة، وإلى تأخير انخراط المتكلم العربي في مشهد التواصل اللغوي والعلمي على الصعيد العالمي.

- عدم تمثّل الإطار الإبيستمي والفضاء الحضاري اللذين ينتظم ضمنهما المصطلح في اللغة المنطلق يحول دون تقديم مقابل عربي دقيق للمصطلح المترجم، إذ صياغة مصطلح في اللغة الهدف رهين مدى تمثّل المعجمي أو المترجم لماهية المصطلح في مهاده اللغوي الأصلي.

- عدم قيام المعجميين والأكاديميين واللغويين العرب بمسح ما هو مستعمل نقلًا عن المصطلحات في الحقل العلمي المعنيّ قبل أن يُقدموا على وضع مصطلحاتهم الجديدة، إذ قد يحدث أن الجمهور يستعمل فعليًّا مصطلحًا يفي بالغرض، لكن واضعي المصطلحات ليسوا على علم به، فيؤدّي توليدهم مصطلحًا آخر إلى تعديد التسميات المصطلحية لشيء واحد من ناحية، وإلى تعميق الهوّة بين الجهد المعجمي وواقع التجربة اللغوية المعيشة للمتكلمين، ما يُسهم في عزلة المصطلح الجديد وبقائه حبيس دفّات الكتب باعتبار الناس ميّالين إلى استخدام المصطلح المألوف عندهم.

- حالة التفتيت الجغرافي المشهودة في الوطن العربي تحول دون صياغة مصطلح عربي تقني موحّد، «فما ينشر في بلد عربي قد لا يصل إلى بلد آخر بسبب عراقيل البيروقراطية الإدارية والإجراءات الحدودية والجمركية التي تواجه نشر الكتاب وتوزيعه في الفضاء الجغرافي العربي، لذلك أصبحت ازدواجيّة المصطلحات العربية مسألة لا مهرب منها، فالمصطلح الذي يُترجم في مصر من الإنكليزية قد يترجم مرة أخرى في العراق، ومرة ثالثة من الفرنسية في المغرب، وهكذا تظهر ثلاثة مصطلحات، أو أكثر لمفهوم العلمي الواحد»(٨٤).

٨ ـ تعريب المصطلح التقني: رؤية استشرافيّة

في نظري أن التأسيس لواقع مصطلحي عربيّ جديد، يكون فيه لمصطلحات اللغات الخاصة مكانة، وللتقانة وغيرها من شُعب المعرفة قيمة،

(٨٤) القاسمي، ص ٢٠١.

مطمح لا يتحقق إلا إذا تعلّقت الهمم بتأهيل الإنسان العربي وتوعيته بأهمية استخدام اللغة العربية في التعبير عن أغراضه الخاصة والعامة، وتحريره من عقدة الإحساس بالدونية تجاه الآخر، وتنبيهه إلى أن اللغة هي «أم الرموز الثقافية كلها، إذ لا يمكن تخيّل وجود عناصر ثقافية، مثل الدين والعلم والفكر من دون حضور اللغة»(٨٥)، فالحاجة أكيدة إلى إعادة بناء العلاقة بين المواطن العربي ولغته بغاية بعث وعي جماعيّ يعتز باللغة الذاتية، ويدافع عن استمرارها وانتشارها بين الناس، وعي يتحرّر من سلطان الأحكام المسبقة المندرجة في حيّز «التخلّف المستحدث»(٨٦)، وفي مقدّمة تلك الأحكام القول إن العربية ليست لغة علم بل لغة بيان، وليست لغة حداثيّة بل لغة كلاسيكيّة، وكذا القول إن الاحتذاء بالثقافة الغربية في كل كبيرة وصغيرة هو السبيل إلى التقدّم، والتسليم بأن الطريق إلى النهضة كامنة في تقليد المغلوب للغالب في السلوك واللباس واللسان. فمعلوم أن هذه الأحكام لا تسلم لأصحابها لأن العربية أسهمت بالخروج بالعرب من حيّز القبيلة إلى فضاء الأمة، ومكّنت لهم في الأرض، وفي شتّى دروب الحضارة الإنسانية، بل وكانت جسر تواصل بين الأعراق والأمم وقناة نقل لفلسفة الأوائل وعلوم الفرس وحكمة الإغريق إلى أوروبا(٨٧) وغيرها من أصقاع المعمورة. واعتبار الحداثة في التأسّي بالغير مطلقًا قول متهافت لأن الصينيين واليابانيين والماليزيين وغيرهم لم يبلغوا سنام السيادة في العلم والاقتصاد والحضارة بتقليد الآخر في كل شيء، بل أخذوا الوافد وطوّعوه للغاتهم وزادوا عليه، فكسبوا معركة التقدّم من دون أن يتخلّوا عن خصوصيّتهم اللغوية وهويتهم الثقافية.

بناء عليه، الخطوة الأولى، في رأيي، لنشر اللغة العربية عمومًا،

---

(٨٥) محمود الذوادي، «سيادة اللغة العربية: أين هي في مسار الثورة التونسية؟،» المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات (١٥ حزيران/يونيو ٢٠١١)، <http://www.dohainstitute.org/release/633f60bc-994d-4c1b-8b74-4bd4ac87c3dd>.

(٨٦) عزمي بشارة، **طروحات عن النهضة المعاقة** (بيروت؛ لندن: رياض الريّس للكتب والنشر، ٢٠٠٣)، ص ٦٢.

(٨٧) في خصوص إفادة الغرب من علوم العرب، راجع آخر ما صدر في هذا الشأن، في: Marielle Mayo, «L'Europe à l'école des Arabes,» *Cahiers des Sciences et de vie*, no. 123 (juin-juillet 2011), pp. 94-99, et Fabienne Lemarchand, «Les Sciences arabes illuminent l'occident,» *Cahiers des sciences et de vie*, no. 123 (juin- juillet 2011), pp. 100-108.

والمصطلح التقني خصوصًا، لا تكمن في اعتبار لغة الضاد اللغة الوطنية لكل قطر عربي والنص على ذلك في الدستور، والحرص على تعريب المراسلات الإدارية والرسمية فحسب، بل تكمن أساسًا في تحبيب اللغة العربية إلى الناس، وتربية الأجيال الصاعدة على عشق لغة الضاد، والاعتداد بها من المهد إلى اللحد، والعمل على استخدامها في البيت والروضة، وفي الشارع والإدارة، وفي وسائل الإعلام وعبر الشابكة، وفي مجالس الطرب والأدب، وفي محافل الإبداع الفكري والفني، وفي مقاعد الدراسة، وعلى ركح المسرح، وعلى كرسيّ الجامعة، فتغدو بذلك اللغة بعدًا من أبعاد كينونتنا حتى يجوز أن نقول «أنا أتكلّم العربية إذن أنا موجود».

عندي، أن بلوغ هذا المدى من التعالق بين العربي ولغته ممكن إذا توافر أمران: **أوّلهما** قيام مشروع لغوي عربي يُسهم في تقريب اللغة إلى الناس، وتيسير تعلمها وتعليمها، وتوفير ما تعلّق بها من معاجم عامّة ومختصّة، ومن مصنّفات تقعيديّة مفهومة واضحة قريبة المأخذ، وفي هذا الإطار تندرج ضرورة تطوير العمل المعجمي العربي المتخصص، وتجديد آليّات العمل المصطلحي العربي.

أمّا **الأمر الثاني**، فيتمثّل بضرورة بلورة استراتيجيّة عربيّة موحّدة لتعريب المصطلح العلمي عمومًا، والتقني خصوصًا، وتفصيل القول في هذين الأمرين على النحو التالي:

أ ـ في تطوير آليّات صياغة المعاجم المتخصصة

الحقيقة أن ما وقفنا عليه من مشاكل اعترت العمل المصطلحي في المعاجم العربية المتخصصة يمكن أن يكون أساسًا نرتكز عليه لرؤية المستقبل، ولتفادي مواضع الزلل وبناء تصوّر جديد لصياغة معجم متخصص يستجيب لحاجيات المتكلّم العربي، ويُراعي مقتضيات الموضوعية والوضوح والدقّة في صياغة المصطلح التقني خصوصًا، والعلمي عمومًا، فمن المهمّ استثمار ما توصّلنا إليه من نتائج، وما تبيّناه من نواقص لنستشرف المستقبل، ونحاول التأسيس لمقاربة جديدة في العمل المعجميّ المتخصص تتفادى نقيصة الغموض، ومشكلة الترادف، وأزمة النقص، وزلّة عدم التنسيق

والتوحيد، وعدم مواكبة حركة الدّفق المصطلحي الهائل المشهود في العالم.

من المهم اليوم توظيف التقنيات الرقمية، من برمجيات ومعاجم إلكترونية، وبنوك مصطلحات، وقواعد بيانات، ومواقع الترجمة الآلية، لمعرفة آخر ما استجدّ من المصطلحات المتعلّقة بكل مجال معرفيّ، على نحو يُمكّن المعجميّ من الاطّلاع على مدوّنات الألفاظ والعبارات الاصطلاحية التي تمثّل ما أنجزه معاصروه وسابقوه في هذا الإطار، ما يسمح بمواكبة الجديد من ناحية، والبناء على القديم من ناحية أخرى، وذلك في إطار ما يقتضيه بناء المعرفة بعامّة، وبناء المعرفة المصطلحية بخاصة، من توصيف للسائد، وتمثّل للراهن وتركيم للحادث على اللاحق في مجال الصناعة المصطلحية. وكل ذلك لا يلغي الإفادة من المدوّنات الشفوية والمكتوبة مراعاة لتجارب المتكلّمين، وتفاعلًا مع واقع الاستعمال اللغوي عندهم.

أما بخصوص كيفيّة ترتيب المادّة المصطلحيّة، فدرج معظم المعجميين على اعتماد الترتيب الألفبائي في إيراد مدخلات المعاجم. ومع أن إيراد المادة المصطلحية على هذا النحو يجعل الكتاب «واضح المنهج سهل السّلوك»[٨٨]، فإنه لا يفي بالحاجة إلى تبويب المصطلحات وفق دوائر مفهوميّة مخصوصة، فمصطلحات الحقل المفهوميّ الواحد ترد موزّعة بين حروف شتّى حتى إن القارئ لا يكاد يدرك الخيط الناظم لمصطلحات النسق المفهوميّ الواحد، ولا يعرف ما يتعقد بينها من صلات دلاليّة، وهو ما ينقص من القيمة التثقيفيّة والإبيستميّة للمعجم الألفبائي. لذلك نرى من المفيد صياغة المعاجم المتخصصة وفق الترتيب الموضوعي الذي يصنّف المصطلحات بحسب مجالاتها المعرفيّة الكبرى، وبحسب ما يشتمل عليه كل مجال من دوائر مفهوميّة خاصة، فمثلًا يمكن تفريع مصطلحات المعلوماتية باعتبارها حقلًا معرفيًّا خاصًا إلى خانات مفهومية صغرى منها ما تعلّق بمصطلحات عتاد الحاسوب، ومنها ما اتّصل بلغة البرمجة، ومنها ما تعلّق بوظائف الحاسوب، ومنها ما دار على ملحقات الحاسوب، وتُرتب مصطلحات كل خانة لسانية بحسب العلاقات المنطقيّة والمفهوميّة الرابطة بينها، وبحسب الخصائص الواسمة لكلّ مصطلح.

---

(٨٨) ابن منظور، **المقدمّة**، الجزء الأوّل، ص ٧.

بذلك يصبح كل مصطلح نواة مصطلحية تربطها وشائج مفهوميّة بمصطلحات مجاورة، فيُفهم المصطلح داخل المنظومة التصوريّة التي ينتمي إليها، ويُدرك باعتباره عنصرًا معجميًّا ينتظم وفق نسق مفهومي خاص، يكسبه هويّة دلاليّة محدّدة، فمن غير المفيد التعامل مع المصطلح التقني خصوصًا، والعلميّ عمومًا، على أنه وحدة معزولة مندرجة تحت حرف من حروف الهجاء، بل يتعيّن استحضار المصطلح بخصائصه المفهوميّة، ولوازمه التصوريّة ومتعلّقاته الاشتقاقيّة وإحالاته الدلاليّة حتى يفهمه الناس ويتداولوه.

معلوم أن جمع المادّة المصطلحيّة وترتيبها، وتحديد مفاهيمها، وضبط تعريفاتها يتغيًّا صياغة المصطلح المناسب الذي يُحظى بالقبول، ويرقى إلى مقام الكلام الدّقيق. وسعى اللغويون العرب المعاصرون إلى ضبط خطط عدّة لتمثّل المصطلحات المتداولة، والتمييز بينها، واجتهدوا في وصف منهجيات مفيدة للقيام بعملية المسح المصطلحي، وللقيام بصياغة المصطلح الهدف واختياره، ويرى علي القاسمي ضرورة جمع أكبر قدر من المعلومات(٨٩) عن المصطلح من جهة تاريخ استعماله وخصائصه المفهوميّة ومجالات استخدامه، ومعرفة ما إذا كان متعلّقًا بمفهوم علميّ واحد، أو بمفاهيم عدة، وذلك درءًا للاشتراك، وتفاديًا للغموض عند وضع المصطلح أو ترجمته من لغة أجنبيّة إلى العربية.

في السياق نفسه، اقترح عبد القادر الفهري حل المشكلات الحافّة بترجمة المصطلح بـ «البدء لمعاينة الحقول الدّلاليّة في كلٍ من اللغتين، وإقامة ما يمكن إقامته من مناسبات، وفرز ما ليس له مقابل في اللغة الهدف، ويحتاج إلى الوضع والتوليد»(٩٠).

من ثمة، يفترض بالمعجميّ أن يكون عالمًا بالمصطلحات، وبفنون الترجمة في الآن نفسه حتى يحيط بالوحدة المصطلحية من جوانبها كلها، فيكون واعيًا بماهيتها، وبتطوّر دلالتها وبكيفيّات صياغتها، وطرق ترجمتها

(٨٩) القاسمي، ص ٦٩١.

(٩٠) عبد القادر الفاسي الفهري، «المصطلح اللّساني،» ورقة قُدِّمت إلى: «الملتقى الدّولي الثالث للّسانيّات،» **سلسلة اللّسانيّات**، العدد ٦ (١٩٨٦)، ص ٦.

وآليّات التفريق بينها وبين المصطلحات المجاورة لها، أو القائمة مقام الضدّ أو المرادف لها. وأحسن عماد الصابوني تعميق هذه المقاربة الشموليّة لكيفية صياغة المصطلح في المعجم المتخصص، وعمد إلى ضبط آليّة منهجية لتوليد المصطلحات العربية المقابلة للمصطلحات الأجنبيّة، وأكد ضرورة «تمثّل كامل الحقل المصطلحي الدلالي قبل اختيار اللفظ المقابل [. . .] والحقل الدلالي متكوّن من شقّين:

الشقّ الأجنبي: ويحوي المصطلحات الأجنبيّة كلها المرتبطة بالمصطلح المدروس، والمستعملة في مجال استخدامه، سواء أكان هذه الارتباط تشابهًا أم ترادفًا أم تضادًّا وبناها الصرفية، وإدراجها في الحقل الدلالي. ونُسمّي تلك المجموعة ذات الجذر المشترك صفًّا دلاليًّا.

الشقّ العربي: ويحوي الجذور العربية الممكن استخدامها لمقابلة المصطلحات الأجنبيّة في الشقّ الأوّل. ومن هذه الجذور تُستخرج المشتقّات المختلفة من قبيل الأفعال ومصادر الأفعال والأسماء المشتقّة، ويتحقّق الحقل الدلالي للمصطلح وفق المجال التطبيقي الواحد مثل المعلوماتيّة أو الإلكترونيّات أو الميكانيك [. . .]. وبعد تكوين الحقل الدلالي للمصطلح، وتحديد مواضع النقص، يستطيع الباحث اقتراح المقابلات»[٩١].

إذا تعددت المصطلحات والمفهوم واحد، وعز الاختيار، تعيّن الاحتكام إلى جملة من المعايير التي يجب اعتبارها في اصطفاء مصطلح دون غيره، وفي اعتماد مقابل دون سواه، وكان محمّد رشاد الحمزاوي من السبّاقين إلى اقتراح منهجيّة عامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها، ونبّه إلى أن المفاضلة بين المصطلحات العلميّة تتمّ على أساس مراعاة المقاييس التالية:

«ـ رواج المصطلح بين المستعملين له من المتخصّصين.

ـ ملاءمة المصطلح، فيفضّل ما قلّت ميادين استعماله على ما توزّع على ميادين كثيرة.

---

(٩١) عماد الصّابوني، «منهج مقترح لوضع المصطلح العلمي بمساعدة الحاسوب،» **مجلّة مجمع اللّغة العربيّة**، السنة ٧٥، العدد ٣ (تموز/ يوليو ٢٠٠٠)، ص ٦٦٧.

ـ توافر الحافزيّة، أي ما يُحفّز المستعمل على اختياره، إمّا لصبغته البسيطة أو لتركيبه الصرفي الواضح، أو لعدم غرابته»[٩٢].

البيّن أن هذا المقترح يؤسّس لاجتناء المصطلحات من متون التجربة اللغوية للمتكلّمين، ويراعي في اصطفاء المقابل العربي على مدى امتثاله لمعايير مقبوليّة المصطلح، وفي مقدّمها الدقة والوضوح والجزالة وسهولة الاستعمال وأحادية الدلالة، فالمعوّل في صياغة المصطلح الهدف على تأمين مطلب التواصل بين الباثّ والمتلقي داخل المجال المعرفي على نحو لا يلحق الضّيم بمفهوم المصطلح في اللغة المنطلق.

ب ـ نحو استراتيجية قومية لتعريب المصطلح التقني

نهتمّ في هذا المستوى من البحث بتقديم عدد من المقترحات والحلول الممكنة لتجاوز مشكلات وضع المصطلح التقني في السياق اللغوي العربي المتخصص من ذلك:

ـ مأسسة العمل المصطلحي العربي وتقنين الاشتغال به لغويًا وتشريعيًا، وبعث مؤسسات ومراكز بحث فاعلة في مجال العمل الترجمي المصطلحي عمومًا، والتقني خصوصًا.

ـ تكوين باحثين مختصين في علم المصطلح وتعميم تدريسه تنظيرًا وتطبيقًا في المؤسسات التعليمية الثانوية والجامعية.

ـ تطوير العمل المصطلحي العربي في المجال التقني وغيره، والانتقال به من كونه عملًا ينهض به الأفراد إلى كونه عملًا مؤسساتيًّا تُشرف عليه مراكز ومؤسسات حكومية تُعنى بتدريب المترجمين وتمهينهم، وتقوم ببعث فرق بحث مختصّة في مجال التعريب المصطلحي.

ـ الخروج بالعمل المصطلحي من كونه ممارسة نخبوية، وفعلًا مكتبيًّا مخبريًا إلى كونه ثقافة تطبيقية، ومعرفة عمليّة يمكن تعميم الوعي بها عبر توظيف وسائل الإعلام، وقنوات تشكيل الوعي الجماعي (النشريات ـ الإنترنت

---

(٩٢) محمّد رشاد الحمزاوي، المنهجيّة العامّة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٦)، ص ٦٣ ـ ٦٤.

ـ دور الثقافة. . .) على نحو يُسهم بالتعريف بالمصطلحات الجديدة، والتشجيع على استعمالها في السياق التداولي اللغوي العربي المعاصر.

ـ العمل على تقييس الصناعة المصطلحية، وتوحيدها مما يُمكّن من تفادي ظاهرة التشتّت في مستوى التسمية المصطلحية داخل اللغة الواحدة.

ـ الإفادة من منجزات التقنية الحاسوبية في تجميع المادّة المصطلحية الوافدة، وترتيبها منهجيًا، وتقديم مقابلات لها في العربية، وذلك برقمنة العمل المصطلحي، وتحيينه بالاعتماد على ما يُسمّى بالمصطلحية الحاسوبية(٩٣).

ـ تشريك أهل الاختصاص من التقنيّين والمهنيّين في صياغة المصطلح المترجم إلى العربية بما يسمح يتضافر جهود اللسانيين، والمصطلحيين، وأهل الخبرة في المجال التقني من أجل بلورة مقبولة للمصطلح في اللغة الهدف.

ـ تنزيل المصطلحات ضمن سياقاتها المفاهيمية، وأطرها اللغوية الوسيعة على نحو يسمح بفهم ماهية المصطلح من خلال فهم علاقته بمصطلحات مجاورة تنتمي إلى المجال الدلالي نفسه.

خاتمة

حاولنا في ما تقدّم أن نخرج بالعمل العربيّ المتخصص من دائرة التصنيف والتعديد والتنظير للظاهرة لننكب على النظر في مُخرجات المعاجم العربية المتخصصة في مجال التقانة، لنُبيّن واقع الممارسة المعجمية الراهنة، وحدود استحضارها لمعايير مقبوليّة المصطلح وكيفيّة جمعه وترتيبه وتعريبه وتوليده وفق مقاربة تنطلق من تمثّل المهاد النظري للصناعة المصطلحية والصياغة المعجميّة ومحاورة منجَزات المعجم العربي المعاصر وطرائق نقله عيّنة من مصطلحات الحاسوب من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، وانتهى بنا البحث في هذه المسألة ومتعلّقاتها إلى عدد من النتائج هي التالية:

أوّلًا: جدّ المعجميون العرب في ملاحقة حركة التوليد المصطلحي

---

(٩٣) في خصوص حوسبة المادّة المصطلحيّة، انظر: René Gagnon, «Les Grandes banques de Terminologie,» *META*, vol. 39, no. 3 (1994).

المشهود في مجال مصطلحات الحاسوب، فتعدّدت مصنّفاتهم في هذا الشأن لعلمهم ضمنيًّا بقيمة ثقافة الحوسبة في العصر الرّقمي الذي نعيش، لكنّهم لم يصدّروا مصنّفاتهم ببيان الخطط المنهجيّة والأسس النظريّة التي ستوجّه تآليفهم للمعجم، ومعالجتهم للمصطلح المنطلق وتعريبه وكيفيّات جمعه وترتيبه، وما نجده في هذا الخصوص لا يتعدّى شذرات مبعثرة مجملة، لا تفصل القول في آليّات صياغة المصطلح الهدف.

ثانيًا: لم تتجاوز بعض الجهات الواضعة للمعجم المتخصص، وفي مقدّمها مكتب تنسيق التعريب في الرّباط ومجمع اللغة العربية في القاهرة ومركز الأهرام للتّرجمة والنّشر، مرحلة تقديم قوائم مصطلحيّة مكتفية بذكر المصطلح الإنكليزي وتقديم مقابله في اللغة العربية، غير محدّدة لانتمائه المقوليّ الصرفي، وغير ذاكرة مجاله المعرفي المحدّد، وغير معرّفة بمفهومه، ينضاف إلى ذلك خلوّها من كل الوسائل الإيضاحيّة، فلا نجد الرّسوم أو الشّواهد أو الصّور التي تساعد في توضيح المصطلح وتقريبه من ذهن المتقبّل، فغلب عليها هاجس الجمع.

ثالثًا: بدت المعاجم المتخصصة مدار النظر غير جادّة في استثمار الرافد التراثي في صياغة المصطلح الهدف، فكانت ميّالة إلى الترجمة الحرفية، أو إلى اعتماد الاقتراض في توليد المصطلح العربي، وهي طريقة على أهميتها تؤدي إلى تقليص استخدام اللفظ العربي الفصيح وإرساخ التبعية اللغوية للآخر.

رابعًا: كان المعجمي العربي، إذ يصنّف ما يُصنّف في تعريب مصطلحات الحاسوب، ميّالًا إلى استنساخ تجارب الآخرين حينًا، عن وعي أو عن غير وعي، مبتدعًا مقابلًا جديدًا حينًا آخر، مقدّمًا لأكثر من مقابل للمصطلح الإنكليزي الواحد في مواضع أخرى، وفي ذلك إخبار بحالة الاضطراب التي تحكم العمل المصطلحيّ المتخصص بالمعاجم العربية المعاصرة، ومردّها عدم الوقوف على أرضيّة منهجية واحدة في صياغتهم المصطلح الهدف، وعدم تأسي العمل المعجميّ على أساس التنسيق والتركيم والمسح الميداني لما هو سائد، فغاب التّوحيد وحلّت الفوضى المصطلحيّة.

خامسًا: بدت المعاجم المتخصصة المدروسة، على أهمّيتها، تعاني فجوةً متعدّدة الأبعاد، فهي منفصمة في كثير من المواضع عن قرارات

المجامع اللغوية العربية الداعية إلى الالتزام بمعايير مقبولية المصطلح مثل اشتراط الدقّة والوضوح والموضوعية والجزالة وأحاديّة الدلالة، حيث كثيرًا ما أخلّت بعض المعاجم بتلك المعطيات، كما بيّنا سلفًا، وجاء عملها على النقيض من جهود المؤسسات اللغوية العربية الساعية إلى مقيسة المصطلح العلمي وتوحيده. والفجوة الثانية حاصلة بين المعجمي وجمهور المتكلمين للغة الخاصة، إذ كثيرًا ما بدا المُصنّف ميّالًا إلى تغليب الحوشي من العبارة والطويل من المصطلحات على الرغم من ميل الناس إلى المجهود الأدنى في التّعبير والفهم بالمأنوس من ألفاظ الكلام. أمّا الفجوة الثالثة فمردّها النقص المشهود في بعض المعاجم التي لم تواكب ما استجدّ من مصطلحات في مجال الحاسوب لتقصيرها في الاطلاع على مصادر عدّة من الإنتاج المصطلحي في اللغة المنطلق وفي تجارب المتكلّمين، فجاء المنجَز المعجميّ متخلّفًا عن السائد اللغوي، محتاجًا إلى مزيد من التنقيح والتحيين.

سادسًا: نزعم أن مشكلات صياغة المصطلح التقني في المعاجم العربية المتخصصة لا يمكن أن تُفهم خارج واقع البناء الثقافي والسياق السياسي والنظام التربوي في البلدان العربية، فعدم وجود إرادة سياسية جادّة في تعميم التعريب في مختلف المؤسسات التعليمية والإعلامية والاقتصادية يساهم بالحدّ من انتشار المصطلح العلمي العربي. فمن حق العربي اليوم أن يتمثّل عصر الحداثة وما بعد الحداثة ومنتجات مجتمع المعلومات بلغته الذاتية حتى لا يعيش غربة مزدوجة تجاه المنتَجات الوافدة، أعني الغربة ناجمة عن استهلاك ما لا ينتجه، والغربة الحاصلة من تسمية أشياء لم يكن له شرف إبداعها، فالأجدر اليوم وغدًا أن نسمّي الأشياء بلغتنا لأن العالم ينتمي إلى أولئك اللذين يسمّونه بأسمائهم.

سابعًا: إن المصطلح التقني لا يجد سبيله إلى الحياة إذا ظلّ حبيس دفّات الكتب، لذلك يتعيّن استنهاض الهمم لنشر المصطلح العلمي والترويج له عبر وسائل الإعلام وفضاءات الحوار والمثاقفة وتأهيل الناس للوعي بأن اللغة جزء من شخصيتهم الحضارية وكينونتهم الوجودية، وذلك لا يكون إلا بتحبيب لغة الضاد إلى الناس، وتيسير تعليمها وتعلّمها، «وربطها بمجتمع المعرفة، وذلك بإصلاح نسقها الوظيفي بما يُعزّز مكانتها، ويتيح لها إمكان تطوير وسائلها

ورموزها وأنظمتها»[٩٤]. ومن المفيد أيضًا، بعث نواة للتجديد المصطلحي في المؤسّسات الحيويّة كلها تُعنى بمواكبة المصطلحات الحادثة وتعريبها، ويمكن للمراصد والمجامع العربية ومراكز البحث اللساني والاجتماعي تطوير وتيرة التنسيق بينها ودعم حركة نقل المصطلح المتخصص ونشره.

ثامنًا: يتعيّن توظيف التقنيات الحاسوبية والوسائط الحديثة لدعم حركة تعريب المصطلح التقني، وذلك بتكثيف المحتوى الرقمي العربي على الشابكة، وبعث مدوّنة مصطلحية إلكترونية عربيّة ـ عربيّة أو متعددة اللغات، تكون بمنزلة البنك المصطلحي الجامع لكل البيانات المتعلقة بمصطلحات التقانة ومصطلحات العلوم كلها بما يفيد المعجميين في القيام بعمليات المسح لكل المصطلحات الموجودة، وتمثّلها، وتنزيلها ضمن صفوفها الدلاليّة والمفهوميّة، فيعرف المنجز من المصطلحات والناقص منها، وما يحتاج إلى إضافته وتعريبه والتعريف به، ما يُسهم في الحدّ من ظاهرة الاضطراب المصطلحي، ويمكّن من ردّ التشتت إلى الوحدة.

رمنا في ما سبق مساءلة الجهد المعجمي المعاصر في مجال تعريب مصطلحات تقانة الحاسوب في غير ترديد لما وضعه السلف، وفي غير نفي لما أثبه السابقون، وفي غير تسليم بما انتهى إليه المعجميّون. ورمنا النقد من أجل البناء لعلمنا بأن كسب معركة المستقبل لا يكون إلّا بلزوم نقد ذاتيّ موضوعيّ للأنا في الماضي والحاضر دفعًا لأسباب النهضة المعاقة[٩٥] على حدّ تعبير عزمي بشارة، وسعيًا لأسباب النّهضة الفاعلة، المتأهّبة للعطاء الآن وهنا واليوم وغدًا. وعلى الرغم من ذلك الجهد كلّه، نشهد أن نقد المعجم اللغوي أمر عصيّ ومطلب جلل كلّما رمنا القبض عليه فر منّا إلى الأقاصي.

فكيف الحال مع بقيّة شُعب اللسانيات التطبيقية وفروع اللغات الخاصة.

ذاك سؤال آخر هو مشروع نص آخر.

---

(٩٤) كمال عبد اللطيف، «ملاحظات أوّلية لمواجهة تقانة المعلومات،» في: مؤلّف جماعي، **التقانة العربيّة في ظلّ وسائل الاتصال الحديثة**، سلسلة كتاب العربي؛ ٨١ (الكويت: وزارة الإعلام، ومجلّة العربي، ٢٠١٠)، ص ١٥٠.

(٩٥) بشارة، **طروحات عن النهضة**.

الفصل السادس

المعجم العربي وهوية الأمة(*)

حسن حمزة

أولًا: اللغة والعالم

في الفلسفة القديمة التي لا تزال رائجة إلى حدٍ كبير، أنَّ الفكر قبل اللغة، وأنها مجرد أداة للتعبير عن فكرٍ سابقٍ لها، قائم من دونها، غيرِ محتاجٍ إليها؛ فالمعاني قائمةٌ في النفس، كما يقول ابنُ رشد في شرحه أرسطوَ، ولذلك هي واحدةٌ بعينها للجميع، مثلُها كمثَل أشياء العالم الخارجي التي هي موجودة بأعيانها للجميع، ولا خلافَ إلا في الألفاظ التي هي تعبيرٌ عن هذه المعاني والأشياء، وفي الخط الذي هو صورةٌ للفظ[1].

(*) نعني بالمعجم هنا الكتاب الذي يجمع بين دفّتيه الرصيد اللغوي، وهو ما يسمّيه بعضهم «القاموس». ولا نتناول في هذا البحث إلّا المعجم العربي اللغوي العام الذي ينصرِفُ إليه الوهمُ حين يُذكرُ لفظُ «المعجم» من دون تخصيص. أما ما يُعرف بالمعجم المختص فله شأن آخَر.

(1) يقول ابن رشد: «إن الألفاظ التي يُنطق بها هي دالة أولًا على المعاني التي في النفس، والحروف التي تُكتب هي دالة أولًا على هذه الألفاظ. وكما أن الحروف المكتوبة، أعني الخط، ليس هو واحدًا بعينه لجميع الأمم، كذلك الألفاظُ التي يُعبَّر بها عن المعاني ليست واحدةً بعينها عند جميع الأمم، ولذلك كانت دلالة هذين بتواطؤ لا بالطبع. وأما المعاني التي في النفس فهي واحدة بعينها للجميع، كما أن الموجودات التي المعاني التي في النفس أمثلةٌ لها ودالة عليها هي واحدةٌ وموجودة بالطبع للجميع». انظر: أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد، **تلخيص كتاب العبارة**، تحقيق محمد محمود قاسم؛ راجعه وأكمله وقدّم له وعلّق عليه تشارلس بتروورث وأحمد عبد المجيد هريدي، شروح ابن رشد لكتب أرسطو. الأصول العربية: تلخيص كتب أرسطو في المنطق؛ ٣ (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨١)، ص ٥٧.

بيد أنَّ اللسانيات سعَت إلى إبطالِ هذا القول، وبيَّنتْ أنَّ العلاقة بين اللغة والفكر ليست علاقةً يمكن فيها لواحد منهما أن يستغني عن صاحبه، كما بيَّنت أنَّ كلماتِ اللغة ليست مطابِقةً لأشياء العالَم الخارجي، مثلما كان يتوهّمه الأقدمون، وإنما تقسِّم كلُّ لغةٍ العالَمَ على الطريقة التي ترتضيها(٢)، إذ لا تتساوى الكلمات في لغتين، بل تحملُ كلُّ واحدةٍ منها في هذه اللغة ما لا تحمله الكلمة المقابِلة لها في اللغة الأخرى؛ ولهذا فإن ترجمةَ كلماتِ لغةٍ من اللغات بكلماتِ لغةٍ أخرى من المُحال على المستوى النظري، ولا يكون التكافؤ ممكنًا إلا في الخطاب، بين هذا القولِ وذاك، لا بين كلمات هذه اللغة وكلمات تلك.

لو كانت المعاني واحدةً عند الجميع، كما يقول ابن رشد، وكما تزعُمُ النظرة التقليدية السائدة إلى اللغة، لصارتِ اللغاتُ مجرَّدَ جداولَ بالتسميات، يتكوَّنُ كلُّ جدولٍ منها من عدد من الخانات التي يوضَعُ في كل واحدةٍ منها لفظٌ يقابلُه لفظٌ آخرُ في الخانة المقابلة لها في اللغة الأخرى، ولَما عاد بين المعاجم في اللغات المختلفة فارقٌ حقيقيٌّ في وصفِ ألفاظها، لأنَّ المعاني التي تحيلُ إليها تلك الألفاظُ واحدةٌ بعينها لجميع الأمم، ولَما أمكَنَ أن تختلفَ لغةٌ عن أخرى سوى في أنك قد تجدُ في جدول إحدى اللغات خانةً تقابلُها خانةٌ شاغرةٌ في تلك، فيمكنُ حينذاك أن يُسدَّ النقصُ بأن يؤتى بلفظٍ جديدٍ قد يبتدعُه أهلُ اللغة، أو قد يقترضونه من اللغة الأخرى لتُملأَ به الخانة الشاغرة، فتتساوى اللغتان، وهذا أمرٌ واضحُ الفساد(٣).

تقول اللسانياتُ إنَّ الأمر على خلاف هذا؛ ذلك أنَّ لكل لغة طريقًا في النظر إلى العالم، يختلف قليلًا أو كثيرًا عن الطريق التي تسلكها اللغات الأخرى؛ فلا تختلف الألفاظُ بين اللغات وحسب، وإنما تختلف المعاني أيضًا، ويختلف تناولُ الألفاظ لهذه المعاني في آنٍ واحد، فلا يكون المعنى

(٢) Hassan Hamzé, «Logique et Grammaire dans l'œuvre d'Averroès,» in: Raif Georges Khoury, ed., *Averroes (1126-1198) oder der triumph des Rationalismus* (Heidelberg: University of verlag, C. Winter, 1998), p. 160.

(٣) انظر مناقشتنا لمسألة الخانات الشاغرة في: Hassan Hamzé, «Le Kitāb de Sībawayhi et la formation de la terminologie grammaticale arabe, pour une relecture dynamique,» *Revue de la Lexicologie* (Tunis), no. 20 (1424 H/2004J), pp. 24-26.

الذي تدل عليه لفظةٌ ما في لغةٍ ما مطابقًا ـ بالضرورة ـ تمامَ المطابقةِ للمعنى الذي تدل عليه اللفظة المقابلةُ في لغة أخرى.

ترسم مفردات اللغة الصورة التي تقسِّم بها اللغةُ العالَم، وبها تنظرُ إليه. وفي هذه الحالة يُفترَض أن يكون المعجم مكانًا طبيعيًا تنعكس فيه نظرة اللغة ـ أي نظرةُ أهلها ـ إلى هذا العالَم، ويُفترض أن يكون المعجم أيضًا مكانًا يعكس تطوّرَ اللغة، وتطوّرَ أهلها معًا.

انطلاقًا من هذا التصوّر لعلاقة اللغة بالعالَم، ولدور المعجم في رسم ملامح صورته، اخترنا النظرَ في المعجم العربي لمعرفة مدى مواءمته حركة المجتمع العربي، وهُويتِه، وعمليةِ الإحياء اللغوي فيه.

ثانيًا: المدوّنة الحية

وُلد المعجم العربي ليسد حاجات في المجتمع العربي الإسلامي الناهض في القرون الأولى للهجرة؛ فكانت معاجم المعاني، أو معاجم الموضوعات المخصصة لمجالات الحياة المختلفة، مثل الزرع والنخل والإبل والبئر والحشرات وغيرها[٤]، ثم ظهر **كتاب العين** للخليل بن أحمد الفراهيدي (المتوفى في عام ١٧٠ أو ١٧٥ للهجرة)، فكان كتابًا مؤسِّسًا للعمَل المعجمي العربي، وتتويجًا لمرحلة نضجت فيها علوم الشريعة وعلوم اللسان، وظهرت فيها الكتبُ المؤسِّسة في هذه العلوم، مثل النحو واللغة والفقه والتفسير[٥]. وكان طبيعيًا أن يضم هذا المعجم بين دفتيه ما وصلت إليه لغة العرب من تطور في النصف الثاني من القرن الثاني للهجرة، وآيةُ هذا التطور ما جدَّ من مفاهيم، وما استقر من مصطلحات في مختلف العلوم. ولا ريب في أن ظهور هذه المصطلحات خيرُ تعبير عن مدى التطور الذي بلغه المجتمع العربي الإسلامي في القرن الأول ومنتصف القرن الثاني

---

(٤) على سبيل المثال، انظر: حسين نصار: **المعجم العربي: نشأته وتطوره**، نسخة منقّحة ومزيدة (القاهرة: دار مصر للطباعة، ١٩٨٨)، ص ٣٣ ـ ١٧٥.

(٥) يمكن النظر مثلا إلى: **كتاب العين** للخليل، و**الكتاب** لسيبويه في النحو، و**كتاب الموطأ** للإمام مالك، و**كتاب المبسوط** لمحمد بن الحسن الشيباني في الفقه، و**الرسالة** للشافعي في أصول الفقه، إلخ.

للهجرة. وهذا التطور هو ما احتجَّ به القائلون إن اللغة مواضعةٌ واصطلاح؛ فهم يقولون مثلًا إن «أبا الأسود أولُ من وَضَع العربية»، وإن «الخليل أولُ من تكلم في العروض». ويقتضي وضْعُ علوم جديدة من مِثْل النحو والعروض وغيرهما، توليدَ مصطلحات جديدة لم تكن معروفة، سواءٌ أكان هذا التوليدُ من باب التوليد الشكلي مثل ألفاظ «الهويّة» و«الماهية»... وغيرهما، أو من باب التوليد المعنوي، مثل مصطلحات «النحو» و«الإعراب» و«الرفع» و«النصب» و«الجر» و«الهمز»... وغيرها في علم النحو، ومصطلحات «الطويل» و«الكامل» و«المديد»... وغيرها في علم العَروض. يقول ابنُ دُرَيد: «وقد وُلدتْ أسماءٌ في الإسلام لم تكن العربُ قبلَه عارفةً بها، إلا أنَّها غيرُ خارجةٍ عن معاني كلامها، واستفادةِ معرفتها، إذ كانت على أوضاعها، والمعاني التي تعقِلُها نحو: الكافر، والفاسق، والمنافق [...] إلى كثيرٍ من ذلك يطول تعدادُه»(٦). ولأن في هذا الأمر ما فيه من نقضٍ لمقولة التوقيف يجعلُه ابنُ فارس من باب التجديد وإحياء القديم، لا من باب التوليد، فيقول في الرد عليهم(٧) إنه لا يُنكِرُ ما يقولون عن أبي الأسود وعن الخليل ـ وكيف له أن ينكر ما يقولون؟ ـ لكنه يضيف إنَّ هذين العِلمَين، علم العربية وعلم العروض، «قد كانا قديمًا، وأتت عليهما الأيام وقلّا في أيدي الناس، ثم جدَّدهما هذان الإمامان»(٨)، فليست المصطلحاتُ التي ذُكرت إلا إحياءً لمصطلحات قديمة.

يقدم **كتاب العين** للخليل صورة حية عن اللغة التي كانت متداولة في أيامه، لأن المدوَّنة التي يعتمد عليها مدونةٌ حية؛ فمصادرُه القرآنُ والحديث وأشعار العرب وأمثالهم وأقوالهم في عصره، وفي العصور السابقة. وهي المدونة نفسها التي نجدها في كتاب سيبويه الذي لا يعود في تقعيد قواعده وفي استخراج أصوله إلى كلام العرب السابقين فحسب، بل إلى كلام

(٦) جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، **الأشباه والنظائر في النحو**، تحقيق عبد العال سالم مكرم، ٥ ج (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م)، ج ٥، ص ١٥٢-١٥٣.

(٧) André Roman, «L'Origine et l'organisation de la langue arabe d'après le Sâhibî d'Ibn Fâris,» *Arabica*, vol. 35 (1988), pp. 10-17.

(٨) أبو الحسين أحمد بن فارس، **الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها**، حقّقه وقدّم له مصطفى الشويمي (بيروت: مؤسسة بدران، ١٣٨٢هـ/ ١٩٦٣م)، ص ٣٨.

العرب من معاصريه أيضًا. ولهذا تقرأ في كتابه عباراتٍ تدل على السماع الحي من أفواه العرب في زمانه، مثل قوله: «فهذا سمعناه من العرب»، و«سألْنا العلويين والتميميين»، و«سمعنا العرب تقول»، و«سمعنا العرب يقولون»، و«كل هذا على ما سمعنا العرب تتكلم به رفعًا ونصبًا»[٩].

ينهجُ سيبويه في سماعه نهجَ شيخه الخليل بن أحمد الذي كان السماعُ عنده سماعًا حيًا، يأخذ فيه واضعُ المعجم عن العرب الذين يعيشون في زمانه، فيسمح له هذا السماعُ الحيُّ بنقلِ الواقعِ اللغوي في الزمان الذي يعيش فيه، وبمواكبة ما فيه من تحوّلات. ونقل إبراهيم بن مراد عن **كتاب العين** عددًا مهمًا من الأمثلة التي يمكن من خلالها الاستنتاجُ بأنَّ الخليل لم يكن يعتمد على القديم وحدَه، بل كان يعتمد أيضًا على كلام العرب في أيامه، ولهذا تراه ينقل لغات الأمصار مثل العراق والشام واليمن ومصر، وينقلُ ما استحدثه أهلُ هذا البلد أو ذاك من مفردات لم تكن معروفةً قبلَهم، وما جاء من مفرداتٍ تخصُّ مدنًا أو جهاتٍ بأعيانها، مثل «أهل البصرة»، و«أهل السواد»، و«أهل حمص»، و«أهل الجوف» من بلاد اليمن. ويسمح له هذا الاعتداد بلغات أهل الأمصار أن يسجل جديدًا لم يعرفه العرب القدامى، وإنما جاء لمواكبة تغيير في عاداتهم، أو شيء ابتدعوه في زمانهم؛ فهو ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ يَذْكر «نَوى العَقوق»، «وهو نوى هش لينٌ رخو المضغة... من كلام أهل البصرة ولا تعرفه الأعراب في بواديها». ويذْكر «الحرّاقات» التي استحدثها أهل البصرة في القتال، وهي «سفنٌ فيها مرامي نيران يُرمى بها العدو في البحر بالبصرة، وهي أيضًا بلغتهم مواضع القلّائين والفحّامين». ويذكر «البيّاب» وهو عند أهل البصرة «الساقي الذي يطوف عليهم بالماء في أسواقهم». ويذكر «الخَذيعة» التي استحدثها أهل الشام، وهي «طعامٌ يُتخذ من اللحم بالشام». ويذكر ما استحدثه أهل مصر في ميدان العمل، فمن ذلك «الوهين»، وهو «رجلٌ

---

(٩) يمكن الرجوع إلى واحد من هذه الأمثلة في: كتاب سيبويه، تحقيق عبد السلام هارون (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧١ ـ ١٩٧٧)، ج ٣، ص ٢٩. كما يمكن الرجوعُ إلى هذه الأمثلة وإلى غيرها في النص الإلكتروني لكتاب سيبويه في القرص المدمج: **المرجع الأكبر للتراث الإسلامي**، شركة العريس للكمبيوتر، صُنع في المملكة العربية السعودية.

يكون مع الأجير في العمل يحثه على العمل». ويَذكر ما استحدثته العامة، فيقول عن المحراب: «والمحراب عند العامة اليوم: مقام الإمام في المسجد». بل إن الكشف الذي قام به عبد العزيز إبراهيم في **معجم الشعراء في كتاب العين** يدل على أن نسبة الشعر الإسلامي، ولا سيما الأموي منه، لا تقل عن نسبة الشعر الجاهلي فيه، بل قد تزيد عليها[١٠].

ثالثًا: المدوّنة الميتة

إنَّ في كثرة اعتماد الخليل على أشعار الإسلاميين والأمويين، وفي عودته إلى لغات أهل الأمصار، وإلى ما استحدثه أهلُ هذا المِصرِ أو ذاك، دلالةً بالغةَ الوضوح على أن مدوّنة الخليل لم تكن تقتصر على ما هو قديم في اللغة، بل كانت تنقل ما كان سائدًا في ثقافة عصره من قديم، ومن جديد.

بيد أن صُنَّاع المعاجم بعد الخليل، مثل صُنّاع كتب النحو بعد سيبويه، أقفلوا الباب أمام عصورهم، وأداروا ظهورهم لكل جديد؛ ذلك أنهم رأوا أن لغة العرب اختلطت عليهم بعد اختلاطهم بالأعاجم، وأن هذا الاختلاطَ مما يقدحُ في فصاحة اللغة وصفائها. يقول الزجاجي عن هذا الاختلاط: «ولهذه العلة فسدت لغاتُ مَن خالَط من الأعراب أهلَ الحضَر؛ لأنهم سمعوا كلامَ غيرهم فاختلط عليهم كلامُهم»[١١].

أُقفلت عصورُ الاحتجاج إذًا، وانتهى عصر الرواية؛ فما عاد ممكنًا أن يقول عالم اللغة: «سمعنا العرب يقولون»؛ فإن قال: «سمعت»، فإنما يسمع ممن سمع، وإن نَقَلَ فإنما ينقل عمَّن نقَلَ حتى ينتهي الأمرُ إلى العرب في عصور الرواية.

هذا الأصمعي في أوائل القرن الثالث للهجرة لا يرفض الاحتجاج

---

(١٠) إبراهيم بن مراد، «الشاهد والفصاحة في القاموس العربي،» في: **المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب**، إشراف حسن حمزة، السلسلة العربية؛ ٢ (بيروت: دار ومكتبة الهلال، ٢٠١٠)، ص ٥٦ ـ ٥٧.

(١١) أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحق الزجاجي، **اشتقاق أسماء الله**، تحقيق عبد الحسين المبارك، ط ٢ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م)، ص ٢٨٤.

بمعاصريه فحسب، بل يُعيد النظر في بعض المتقدمين من أهل الحواضر ممن لم يكن الخليلُ يتحرَّج من الاحتجاج به. وهذا ابنُ الأعرابي المعاصرُ للأصمعي لا يَعتدُّ بشعر أبي نواس ومن في طبقته لأنه «من الشعراء المُحدَثين»، كما يقول الزجاجي[١٢]. ولا يستشهد علماء اللغة بعد الأصمعي وابن الأعرابي بشاعر بعد منتصف القرن الثاني للهجرة مهما علا شأنه، وإن كان عالمًا باللغة[١٣]. وسوف يظلُّ شعراءُ الطبقة التي بدأت ببشار بن بُرد، ووالبةَ بنِ الحُباب، وأضرابهما، كما يظل جميعُ الشعراء الذين جاءوا بعدهم، شعراءَ مُحْدثين مهما امتد الزمان، وطال العهدُ بهم.

إنها إذًا مسألة الموقف مما جدَّ بعد عصر الرواية حين اختلط على العرب كلامُهم، كما يقول الزجاجي. ومن شأن هذا الموقف أن يقفل الباب أمام كل جديد في المعجم، وان يقيم قطيعة بينه وبين اللغة التي يزعم أنه يصف مفرداتها. وبهذه القطيعة تتحول المدوّنة إلى مدوّنة ميتة لا تعتمد على ما يكتبه العرب، وما يقولونه في أشعارهم ومخاطباتهم وعلومهم، بل على ما قاله الأقدمون منهم، فتتحول بهذا إلى مدوّنة للمدوّنات السابقة، أي إلى مدوّنة من الدرجة الثانية تختلف اختلافًا جوهريًا عن المدوّنة الحية. إن أقصى ما يُمكن أن يقوم به صانع المعجم بعد الخليل منحصرٌ في أمرين اثنين لا ثالث لهما يمكن له التجديد فيهما:

أولهما العودة إلى الأشعار والروايات والأخبار والأحاديث المنقولة عن الأقدمين حتى أواخر القرن الثاني للهجرة، فلعل فيها ما ليس له ذكرٌ في **كتاب العين**. ولعلَّ فيها ما يبدو لصانع المعجم فيه ما لم يبدُ للخليل فيه؛ فكل جديد في هذا المجال إنما هو في حقيقة الأمر جديد قديم، لأنه لا يتجاوز زمان الخليل، بل يُعيد النظر في ما كان قبله.

---

(١٢) أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحق الزجاجي، **كتاب اللامات**، تحقيق مازن المبارك، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق (دمشق: مجمع اللغة العربية، ١٣٨٩هـ/ ١٩٦٩م)، ص ١٥ - ١٦.

(١٣) انظر ما رواه ابن سنان الخفاجي من تسجيل ابن الأعرابي أرجوزة لأبي تمام على أنها لبعض العرب القدامى، فلمّا عرف أنها له رماها، وما رواه عن إعجاب الأصمعي ببيتين لإسحاق بن إبراهيم الموصلي، فلمّا عرف أنهما له عابهما عليه. انظر: محمد عبد الله بن محمد الخفاجي، **سر الفصاحة**، تحقيق علي فوده (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م)، ص ٢٧٨ - ٢٧٩.

ثانيهما إعادةُ ترتيب المادة اللغوية القديمة المنقولة وتقديمُها بحلة جديدة.

هذا صاحب **لسان العرب**، وهو من أكبر المعاجم العربية وأهمها وأشهرها، يقول في مقدمته إن علة تأليف كتابه إنما هي أنه رأى علماء اللغة في الكتب التي سبقته «بين رجلين: أمّا من أحسنَ جَمْعَه فلم يُحسن وضْعَه، وأما من أجاد وضْعَه فإنه لم يُجِدْ جمعَه، فلم يُفِدْ حُسنُ الجمع مع إساءة الوضع، ولا نفعتْ إجادةُ الوضع مع رداءة الجمع»[١٤].

أما إساءة الوضع فلا يعنينا أمرها هنا لأنها لا تتعلق بما نحن فيه، بل بترتيب المادة المعجمية وتبويبها وتنسيقها؛ فليس «أجملَ» من **تهذيب اللغة** للأزهري، كما يقول ابنُ منظور، ولا «أكْملَ» من **المُحْكَمُ** لابن سِيدَه. «غير أنَّ كلًا منهما مطلَبٌ عسرُ المهلك، ومنهلٌ وعرُ المسلك».

إساءةُ الوضع لا تعنينا إذًا في هذه الدراسة. وأما رداءةُ الجمع فهي بيت القصيد هنا، لأنها ترتبط بجمع المادة اللغوية التي يعتمد عليها المعجم في وصفه، أي بما نُسمّيه في أيامنا بالمدوَّنة.

حين يتحدث ابن منظور عن رداءة الجمع في معاجم سابقيه فإنه يعني فقرَ المادة اللغوية فيها، وغياب الاتساع والشمول فيها، لأنها لم تنقل إلا غيضًا من فيض؛ فهذا الجوهري في كتاب **الصّحاح** «أحسَنَ ترتيب مُختصَرِه [. . .] فخَفَّ على الناس أمرُه فتناولوه، وقرُبَ عليهم مأخذُه فتداولوه وتناقلوه، غير أنه في جو اللغة كالذرَّة، وفي بحرِها كالقطرة»[١٥].

إنْ أساء الجوهري الجمعَ فلأن ما ذكره في معجمه ليس إلا «ذَرَّة» أو «قطرة»، وما فاته من لغةِ العرب كثير. فما الذي فاته من هذه اللغة؟

ينبغي لهذا الأمر ألا يُفهمَ على غير وجهه؛ فابنُ منظور لا يَعيبُ **صحاحَ اللغة** باقتصاره على زمان دون زمان، وبأنه لم يأخذ ما جدَّ في زمانه، فلم يسجِّل ما جاء في لغة العرب بعد الخليل في القرنين الثالث والرابع

---

(١٤) أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب**، ١٥ ج (بيروت: دار صادر، ١٩٥٥ - ١٩٥٦)، ج ١، ص ٧.

(١٥) المصدر نفسه، ج ١، ص ٧.

للهجرة، وإنما يعيبُه بالتقصير في جمع المادة اللغوية التي في الزمان القديم، زمان الرواية، أي المادة التي كانت في زمان الخليل، وقبل زمان الخليل. أما ما جاء بعد عصر الخليل فلا شأنَ للغوي به.

لا يختلفُ ابنُ منظورٍ عن الجوهري في رفض الاحتجاج بما جاء بعد عصر الرواية؛ فمثَل ابن منظور في القرن الثامن كمثل أصحاب مصادره: ابن الأثير الجزري أبي السعادات المبارك بن محمد في القرن السابع، وابن بري في القرن السادس، وابن سيده في القرن الخامس، والجوهري والأزهري في القرن الرابع، ولا تختلف حدودُ مدوّنته عن حدود مدوّناتهم، لأنها تتوقف عند كلام العرب قبل نهاية القرن الثاني للهجرة؛ فواضعو المعاجم العربية في هذه المسألة سواء، ينقل اللاحق منهم عن سابقه، ولا يضيفُ، إن أضاف، ما جاء في زمانه، بل ما عثر عليه في الزمان القديم، زمان الرواية. وفي هذا يقول صاحب **لسان العرب** بجليِّ العبارة: «وأنا مع ذلك لا أدّعي فيه دعوى، فأقول شافهت، أو سمعت، أو فعلت، أو صنعت، أو شَدَدت، أو رحلت، أو نقلت عن العرب العرباء أو حملت؛ فكل هذه الدعاوى لم يترك فيها الأزهري وابن سيده لقائل مقالًا، ولم يخلّيا فيه لأحد مجالًا، فإنهما عينا في كتابيهما عمن رويا...»(١٦).

جاء في الاقتراح في علم أصول النحو للسيوطي: «أولُ الشعراء المحدّثين بشارُ بنُ بُرد، وقد احتج سيبويه في كتابه ببعض شعرِه تقرُّبًا إليه لأنه كان هجاه لِتركِ الاحتجاج بشعره، ذكرَه المرزُباني وغيره. ونقَلَ ثعلب عن الأصمعي قال: خُتِمَ الشعرُ بإبراهيمَ بن هرمة، وهو آخرُ الحُجج»(١٧).

ليس في الفهارس التي أعدَّها عبد السلام هارون لكتاب سيبويه ما يشير إلى استشهاده بشعر بشار، فإن كان ما ذكَرَه صحيحًا فذلك يعني أنَّ في نسخة الكتاب التي بين أيدينا ما سَقَطَ منها، على أنَّ الحجة التي ذكرها مِن استشهاد سيبويه ببشار لأنه هجاه لا تستقيم على وجه من الوجوه؛ فما عهدنا

---

(١٦) المصدر نفسه، ج ١، ص ٨.

(١٧) جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، **الاقتراح في علم أصول النحو**، ط ٢ (حيدر آباد: جمعية دائرة المعارف العثمانية، ١٣٥٩هـ/ ١٩٤٠م)، ص ٢٧.

علماء اللغة يستشهدون بشعر شاعر لأنه هجاهم، أو لأنهم يخشون من هجائه. وها هم علماء العربية على مدى اثني عشَر قرنًا من أيام سيبويه إلى أيامنا لم يستشهدوا بواحد من شعراء عصرهم. ألم يخفْ أحدٌ منهم، وهم ألوفٌ، بأن يقوم بهجائهم واحدٌ من معاصريهم؟ ثم كيف يستقيم أن يكون هجاه لأنه لم يذكره في كتابه، والكتاب لم يُعرف في أيام سيبويه، وإنما شهره تلميذه الأخفش، وأشاعه بين الناس بعد موته؟

على أنَّه إن صحَّ ما ذكره المرزباني وغيرُه ممن نقل عنه السيوطي هذا الخبر فإنه يُشكِّل حجةً تُضاف إلى ما ذكرناه، على استشهاد سيبويه بمعاصريه، وعلى أنَّ المدوَّنة التي يعتمد عليها، مثل تلك التي يعتمد عليها شيخه الخليل، مدوَّنةٌ حيَّة يأخذ فيها اللغويُّ والنحوي عن أهل زمانه، ويصف لغتهم، لا لغةَ قرون مضت. وتعليل المرزباني وغيره بأن الخوف كان باعثًا على استشهاد سيبويه بشعر بشار يعني أن سيبويه لم يكن يريد الاستشهاد به، لأنه من المولَّدين الذين لا يُحتجُّ بكلامهم. وفي هذا نوعٌ من الاسقاط، لأنه يحمِّلُ المتقدمين مواقف المتأخرين، فيجعلُ سيبويه في موقع علماء العربية الذين جاءوا بعده وتواضعوا على عدم جواز الاستشهاد بالمولَّدين.

أما الجزء الثاني من كلام السيوطي، وهو الذي ينقل فيه قول ثعلب عن الأصمعي: «خُتِم الشعرُ بابن هرْمة»، فوُجِدَ بين الباحثين المعاصرين مَن يعترِضُ عليه ويجعل حدود الفصاحة ممتدة حتى أواخر القرن الرابع الهجري. واعتمد الباحثون في تأكيد هذه المقولة على شهادة الأزهري (المتوفى في عام ٣٧٠ للهجرة) عن غياب اللحن عند البدو في البحرين في زمان وقوعه في أسْر القرامطة[١٨]، وعلى شهادة الجوهري (المتوفى في حدود عام ٤٠٠ للهجرة) في مقدمة كتاب **الصحاح**، حيث يقول: «أما بعد، فإني أودعت هذا الكتاب ما صح عندي من هذه اللغة [. . .] بعد تحصيلها بالعراق رواية، وإتقانها دراية، ومشافهتي بها العرب العاربة في ديارهم بالبادية»[١٩].

---

(١٨) Abderrahman Hadj Salah, «Linguistique Arabe et linguistique générale,» (Thèse de doctorat d'Etat ès lettres, Université Sorbonne, Paris, 1979), p. 71.

(١٩) أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، **الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ٦ ج، ط ٤ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٠)، ج ١، ص ٣٣.

كما اعتمدوا على ما جاء في كتاب **الخصائص** لابن جني في مساءلته الأعراب، وفي امتحانهم قبل الأخذ عنهم، وعلى شرحه أرجوزةَ أبي نواس، وشعرَ المتنبي، وعلى إحالته على هذا الشعر[٢٠]، وعلى ورود أسماء عدد من الشعراء المحْدَثين في المعاجم العربية، مثل إبراهيم بن إسحاق الموصلي وأبي تمام في **الصحاح**، والشريف الرضي في **اللسان**[٢١]. وفي هذا المعنى يقول سعيد الأفغاني عن سكان البوادي: «فقد استمر العلماءُ يدوِّنون لغاتِهم حتى فسدت سلائقهم في القرن الرابع الهجري»[٢٢]. ويمضي عبد الرحمن الحاج صالح في الاتجاه نفسه حين يقول إنَّ «دائرة الفصاحة أقفلت تمامًا في نهاية القرن الرابع الهجري»[٢٣].

بيد أن لنا موقفًا مغايرًا في هذا الموضوع؛ فجميعُ ما ذُكِرَ لا ينهضُ في رأينا حجَّةً على الاستشهاد بالمولَّدين؛ فالمتنبي الذي يكثر ذكرُه منهم لا يستشهد به ابنُ جني في اللغة على الرغم من شدة إعجابه به، وكثرة اهتمامه بشعره؛ فهو يقول معتذرًا حين ذَكَرَه: «ولا تستنكِرْ ذِكْرَ هذا الرجُل ـ وإن كان مولَّدًا [. . .] فإنَّ المعاني يتناهبُها المولَّدون كما يتناهبُها المتقدِّمون. وقد كان أبو العباس[٢٤] ـ وهو الكثيرُ التعَقُّبِ لجِلَّة الناس ـ احتجَّ بشيءٍ من شِعْرِ حبيب بن أوس الطائي في كتابه في الاشتقاق لَمّا كان غرضُه فيه معناه دون لفظِه»[٢٥].

لكنَّ مثَلَ أبي العباس المبرِّد الذي يحذو ابنُ جني حذوَه، كمثَلِ غيره

---

(٢٠) انظر في رسالة دكتوراه الدولة لعبد القاهر المهيري عن ابن جني، الفصل الرابع المخصّص لمنهج ابن جني ولا سيما ص ١٣٠ ـ ١٣١ منه في: **Abdelkader Mehiri, «Les Théories grammaticales d'Ibn Jinni,» (Thèse du doctorat, Université de Tunis, Faculté des lettres et sciences humaines de Tunis, 1973), pp. 130-131.**

(٢١) حسين نصار، **المعجم العربي: نشأته وتطوره**، ٢ ج، طبعة منقحة ومزيدة (القاهرة: دار مصر للطباعة، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)، ج ١، ص ٢١٠ ـ ٢١١.

(٢٢) سعيد الأفغاني، **في أصول النحو** (دمشق: مطبعة الجامعة السورية، ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م)، ص ١٨.

(٢٣) Salah, p. 72.

(٢٤) يعني به أبا العباس المبرّد.

(٢٥) أبو الفتح عثمان بن جني، **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، ٢ ج (القاهرة: دار الكتاب العربي، ١٣٧٢هـ/ ١٩٥٢م)، ج ١، ص ٢٤.

من علماء العربية، لا يذكُرُ المولَّدين ـ إنْ ذكرَهم ـ مستشهدًا بهم، وإنما يذكُرُهم إعجابًا بمعنًى تناولوه في شعرهم. وليس المعنى من أمور اللغة، ولا من نحوها وصرفِها. ينقل البغدادي في **الخزانة** عن أبي جعفر الأندلسي في شرح بديعية رفيقه ابن جابر: «علوم الأدب ستة: اللغة والصرف والنحو، والمعاني والبيان والبديع؛ والثلاثةُ الأُوَلُ لا يُستشهَدُ عليها إلا بكلامِ العرب، دون الثلاثة الأخيرة فإنه يُستشهَدُ فيها بكلام غيرهم من المولَّدين، لأنها راجعةٌ إلى المعاني، ولا فرقَ في ذلك بين العرب وغيرهم، إذ هو أمرٌ راجعٌ إلى العقل، ولذلك قُبلَ من أهل هذا الفن الاستشهادُ بكلام البحتري، وأبي تمام، وأبي الطيب، وهلمَّ جرًّا»(٢٦).

على هذا يجب أن يُحملَ ما يذكرُه علماء العربية نحوًا وصرفًا ومعجمًا عن المولَّدين، وعلى هذا يُحمل ما جاء في كتاب **الكامل** حين ذكر أحد المولَّدين: «قال أبو علي البصير، واسمُه الفضلُ بن جعفر، وإن لم يكن بحجة، ولكنه أجاد، فذكرنا شعرَه هذا لجودته لا للاحتجاج به». وكنا قد خصَّصنا فصلًا من رسالتنا لدكتوراه الدولة لهذه المسألة، فلن نعود إليها في هذه الدراسة(٢٧).

ليس المحدَثون بأحسنَ حالًا في معاجم العربية بعد الخليل مما هم عليه في كتب النحو واللغة. ويمكن أن نعتمد على **لسان العرب**، وهو من أضخم الموسوعات اللغوية العربية، لإثبات ما نقول. «إن تصفُّح أسماء الشعراء في هذا الفهرس الضخم لا بد من أن يصيب الباحث بالصدمة والذهول؛ إذ يبدو له أن الأمة التي أنجبت آلاف الشعراء في القرون الأولى قد أصابها العقم؛ فشعراء العربية «المُحْدَثون» على مدى ستة قرون، من أيام بشار بن برد (المتوفى في عام ١٦٧ للهجرة)، إلى أيام ابن منظور (المتوفى في بداية القرن الثامن في عام ٧١١ للهجرة)، «يغيبون غيابًا شبه كامل في هذا البحر الهائل من أشعار القدماء التي ذكرها صاحب **اللسان**.

---

(٢٦) عبد القادر بن عمر البغدادي، **خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب**، تحقيق عبد السلام هارون، ١٢ ج، ط ٣ (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، ج ١، ص ٥.

(٢٧) Hassan Hamzé, «Les Théories grammaticales d'az-Zajjājī,» (Thèse de doctorat d'Etat ès lettres, Université Lyon 2, Paris, 1987), pp. 128-151.

ومُجْمل أشعار المحدَثين في هذا المعجم لا يجاوز ثلاثين بيتًا، وهو عدد لا يُذكر إذا ما قورن بالآلاف المؤلفة من الأبيات الواردة في اللسان»(٢٨).

بيد أنَّ التدقيق في هذه الأبيات القليلة النادرة للمُحدَثين في **لسان العرب** يُظهر أنَّ موقف صُناع المعاجم لم يكن مغايرًا لموقف النحويين؛ فهذه الأبيات، على نُدرتها، تأتي إما تمليحًا وتطريةً في مسألة لا يُحتاج فيها إلى شاهد، وإما توكيدًا لما احتج له صاحبُ المعجم بشاهد قديم، وإما على سبيل التمثيل(٢٩).

هذا في الشعر. أما في النثر فإنَّ كُتّاب العربية ومنشئيها المبدعين إما أن يغيبوا غيابًا كاملًا عن المعجم، فلا يرِدُ ذِكرُهم في **لسان العرب**، كما هو حال الصابي، والصاحب بن عباد، وأبي حيان التوحيدي ـ وغيرهم كثير ـ وإما أن يغيبوا على الرغم من ذِكرهم فيه، مثل المرزباني، والمرزوقي، والمطرزي، وابن حزم، والطبري؛ فهؤلاء حاضرون في المعجم، لكن الكاتبَ منهم لا يُذكرُ في المعجم للاستشهاد بما أنشأه وأبدعه، بل لروايةٍ نقلَها، أو لتفسير ذكرَه في كتابه؛ فالحجة ـ حين تكون هناك حجة يبحث عنها صاحب المعجم ـ إنما هي في رواية ينقلها العالِم، وفي تفسير يأخذه عن السابقين، لا في كلامه هو، ولا في ما هو من إنشائه. الناثرون بما ينقلون، جزءٌ من المدوَّنة، لكنهم ليسوا جزءًا منها بما يُبدِعون(٣٠). يقول التفتازاني في التفريق بين هاتَين المسألتين، أي بين ما يرويه المحدَث عن السابقين، وما يقوله هو وينشئه: «الحجة في ما روَوه لا في ما رأوه»(٣١).

ضيَّق علماءُ العربية كثيرًا على أنفسهم في قضية الاحتجاج حين وضعوا

---

(٢٨) حسن حمزة، «المدوَّنة وقضايا الاستشهاد في المعجم العربي العام،» ورقة قُدّمت إلى: اللقاء العلمي الدولي الثاني للقاموسية حول: القاموسية والمدوَّنة، تونس ١٩ ـ ٢١/٦/٢٠٠٤، مجلة المعجمية، العدد ٢٧ ([د. ت.]).

(٢٩) انظر هذه المسألة مفصلة في: حسن حمزة، «في انقلاب الأدوار بين الشاهد والمثال في التراث النحوي واللغوي العربي،» في: **المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب**، ص ١٩ ـ ٤٤.

(٣٠) حمزة، «المدوَّنة وقضايا الاستشهاد في المعجم العربي العام».

(٣١) البغدادي، ج ١، ص ٧.

قيودًا صارمة لا يجوز لهم أن يخرجوا عليها؛ فإن خرجوا فإنما يكون هذا الخروج مداورة ومناورة في أمثلة نادرة قد يُعاملُ المثالُ فيها باللطفِ والصَّنعةِ معاملةَ الشاهد الذي يُحتج به. وقد تكون هذه المداورةُ بالشك في نسبة البيت إلى شاعر محدَث، أو بالاحتجاج بسكوت علماء اللغة عن الاعتراض عليه[٣٢].

ليس في مدوّنات المعجميين العرب بعد الخليل إذًا سماع، وإن كان ثمة سماعٌ فإنه نقلٌ عن سماع سابق. وليس فيها نقلٌ عن كتاب أنشأه صاحبه إنشاء في زمانه بعد عصر الرواية؛ فكل كتاب إنما هو نقل عن كتاب منقول عن السابقين. إنها مدوّنة ليس فيها إلا الأموات.

أين ما قام به العرب في عصورهم الذهبية بعد القرن الثاني للهجرة؟ وأين أثرُ هذا في لغتهم؟ وكيف استجابت هذه اللغة لتكون لغة حضارة عربية إسلامية كبيرة قادت النهضة الفكرية في العالم على مدى قرون وقرون؟

أين ما ترجمه العرب من علوم اليونان وطوّروه في الطب والفلسفة والفلك والرياضيات وغيرها من العلوم، ثم نقله عنهم الأوروبيون في نهضتهم الحديثة؟ أين ما قيل عن تفنن هذه الحضارة في طعامها وشرابها؟ أين ما يُعبّر عن افتنانها بأزيائها؟ أين هذا الفيض الوافر من الألفاظ التي لا بد في أنَّ الحضارة الجديدة ولَّدتها؟

ليس في المعجم العربي إلا غيض من هذا الفيض. من يبحث في بطون المعاجم يَخَل أن العرب ظلوا في القرن الثاني للهجرة لم يتجاوزوه، لأن الجديد عندهم لم يجد له إلى المعجم طريقًا، فهو غير فصيح. وما كان كذلك فسبيله أن يكون في لغة العامة حيث لا رقيب ولا حسيب، أو في مخاطبات أهل الصناعات والحِرَف، أو في ما كتب أهل العلوم في الكتب التي تخصهم. فإن شئت أن تعرف مصطلحات العلوم وما أحدثه العرب فيها فعليك بكتبهم، أو بما بقي من هذه الكتب، وإن شئت أن تعرف ما كان يستخدمه أهل الحرف والصناعات من أدوات ووسائل من خلال الألفاظ

---

(٣٢) حمزة، «في انقلاب الأدوار بين الشاهد والمثال في التراث النحوي واللغوي العربي». ص ٣٩ ـ ٤٤.

التي كانوا يُعبّرون بها عن حاجاتهم فعليك أن تتلمس ما بقي منها خارج المعجم. أما في المعجم فلم تتغير صورة العرب عبر القرون، إذ ليس في لغتهم من جديد.

في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، وبالتحديد في عام ١٨٨١، نشر المستشرق الهولندي رينهارت دوزي معجمًا سمّاه: *Supplément aux dictionnaires arabes*، أي **المُستدرك على المعاجم العربية**(٣٣)، وهو في أكثر من ألف وسبع مئة صفحة من القطع الكبير.

لم يؤلِّف دوزي معجمًا للعربية، بل مُلحقًا يستدرك فيه على المعاجم العربية ما فاتها. من أين أتى دوزي بكل هذه المادة؟ وكيف فات المعاجم العربية على كثرتها وتنوُّعِها واتساعِها كل هذا الكم الهائل الذي يستدركُه عليها واحدٌ من غير أهلِها؟ أهو الجهلُ أم الخفةُ وقلةُ الاحتفال بالنقل؟

كِلا الأمرين خطير. والجواب: لا هذا ولا ذاك، بل إنه أخطر من هذا وذاك. إنه إصرارٌ على حصرِ لغةِ العرب في ما كانت عليه في الزمان القديم.

ليس صحيحًا أن المعجم العربي سجِلٌّ للغة العرب وتاريخها عبرَ العصور؛ فهذا المعجم يجعلها لغةً بلا تاريخ، اللهمَ إلا تاريخها القديم، لأنه لا يسجل ما ابتدعه أهلها، وما طوّروه، وما تفتقت عنه عبقريتهم طوال أكثر من عشرة قرون.

بعضُ ما في معجم دوزي يمكن أن يُبحثَ عنه في المعجم العربي المختص. غير أنَّ هذا الصنف أقلُّ شهرةً من المعجم العام لأنه لم يكن شائعًا إلا بين جمهور ضيِّقٍ هو جمهورُ العلماءِ والمتخصصين. وتشتملُ هذه المعاجم على مصطلحات علميةٍ وفنيةٍ ظهر جلُّها «بعد العصر الذي جُمِعت فيه اللغةُ الفصحى، ويُسمى «عصر الاحتجاج»، وقد ارتبط ظهورُ جلِّ تلك المصطلحات بعلوم وفنون مستحدَثةٍ في الثقافة العربية، فهي علومٌ أعجميةٌ دخيلة انتقلت إلىٰ العربية بواسطة الترجمة. ولذلك عُدَّت المصطلحات التي استُعمِلت للدلالة عليها من المولَّد الذي لا يسمو سمُوَّ العربيِّ

---

(٣٣) Reinhart Dozy, *Supplément aux Dictionnaires arabes* (Beyrouth: Librairie du Liban, 1991), et Franois-Ren Chateaubriand, *ATALA: Reproduction de l'édition originale* (Leyden: E. J. Brill, 1881).

الصريح الفصيح من الألفاظ»[٣٤]، ولأنها كذلك فليس من شأن المعجم العام أن يسجِّلَها.

رابعًا: مدوّنة المعجم الحديث

بعد أكثر من عشرة قرون خضعت العربية لامتحان عسير في احتكاكها بالمستعمر الأوروبي ولغاته التي حملت حضارة جديدة اكتسحت العالم، إذ حلَّ ما سُمّي بـ «عصر النهضة» الذي تواضع أكثر الباحثين على القول إنه بدأ مع حملة نابوليون بونابرت على مصر. إنه إعلانٌ فجٌّ، وإن كان فيه قدرٌ كبيرٌ من الصحة. هكذا إذًا بلا مقدّمات: يُضغط على المفتاح فيُضاءُ العالَمُ العربي، وينتقل الناس من الظلمات إلى النور!

كان على العرب أن يسايروا الحضارة الوافدة، وكان عليهم أن يغيروا شيئًا في عاداتهم وتقاليدهم وعلومهم. ولم يكن ممكنًا أن تبقى العربية بمنأى عن التغير، ولا أن يبقى المعجم العربي على حاله إلى ما شاء الله. لكنه لم يكن ممكنا أيضًا أن يخلع المعجم العربي رداءَه ليكتسي رداءً آخر.

كانت بوادر التغيير حيية في بادئ الأمر. «ينسخ» **محيط المحيط** للبستاني **القاموس المحيط** للفيروزابادي، أو فلنقُل إنه يُكثر من الاعتماد عليه. و«ينسخ» **المنجد** للأب لويس معلوف اليسوعي **محيط المحيط** للبستاني. لكنَّ كلَّ واحدٍ منهما يبذل جهدًا لإضفاء مسحة من التجديد على معجمه، وللإفادة من المعجم الفرنسي والإنكليزي في أيامه؛ إذ نشرت المطبعة الكاثوليكية في بيروت قبل **المنجد** الذي صدَر في عام ١٩٠٨ ««المعاجم» المزدوجة الإفرنسية ـ العربية (١٨٥٧)، والإنكليزية العربية، و«الفرائد الدرِّية» في اللغتين العربية والإفرنسية (١٨٨٣)، ثم العربية والإنكليزية (١٨٩٩)»[٣٥].

بيد أنه لم يكن مسموحًا أن يخترق المعجمُ الحديثُ حدودَ الفصاحة

---

(٣٤) إبراهيم بن مراد، **المعجم العلمي العربي المختص حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري** (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٣)، ص ٧.

(٣٥) **المنجد في اللغة والأدب والعلوم**، ط ١٥ (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٥٦)، تصدير.

التي أقامها الأقدمون سياجًا يحمي اللغة من رياح التغيير، فظلت معاجم العربية تستنسخ الماضي، كما ظلت قواعد النحو وشواهدُه تستنسخ كتبَ الأقدمين؛ فهذا الأب لويس معلوف اليسوعي نفسُه، وهو الوثيقُ الصلة بالمعجم الفرنسي، يعلِنُ في مقدمة الطبعة الأولى لـ **منجده**، وهو «معجم مدرسي»[٣٦]، تمسكَّه بعبارات الأقدمين، فيقول: «وقد تحرَّينا ما أمكننا المحافظةَ على عبارات الأقدَمين». وليس في هذه المقدمة إعلانٌ عن جديدٍ يتعلَّق بخطوة على طريق الانعتاق من سيطرة مفهوم الفصاحة وصفاء اللغة الذي رأيناه عند السابقين، فإن خَرَجَ على ما يقولون كان أكثرَ محافظةً منهم: «وأغْفَلْنا ذِكْرَ ما يمسُّ حُرْمة الآداب من الكلمات البذيئة التي لا يضرُّ جهلُها وقلَّما أفادَ علمُها». كل ما في المقدمة من جديد مرتبط بالشكل لكي يكون المعجم «قريبَ المأخذ ممتازًا بما عُرفت به المعجمات المدرسية في اللغات الأجنبية من إحكام الوضع ووضوح الدلالة»، و«قد أظهرناه بأدقّ ما لدينا من الأحرف وأجلاها، ورتَّبنا صفحاته على ثلاثة أعمدة»، و«قد زيَّناه بصورٍ عديدة تمثِّل للعين بعض الأوصاف، وتقوم مقام الشروح الطويلة».

أما مادةُ المعجم فلا ذِكرِ لها في المقدمة.

يسجل التصدير الذي كتبه إبراهيم مدكور للطبعة الأولى من **المعجم الوسيط**، الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة صعوبة المسألة، إذ حاول البستاني والشرتوني والمعلوف تحديث المعجم كما يقول، «ولكنهم لم يستطيعوا التخلص من قيود الماضي، ولم يجرؤوا على أن يسجلوا شيئًا من لغة القرن العشرين. وما كان لهم أن يفعلوا والأمر يتطلب سلطة أعظم، وحجة لغوية أقوى»[٣٧].

لم يكن ممكنًا في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين أن يتخلَّص المعجم العربي من القيود التي كبَّلته أكثر من عشرة قرون؛ فالإرثُ ثقيل، ولم يكن ممكنًا أن يقوم غيرُ المسلمين مثل البستاني والشرتوني

---

(٣٦) المصدر نفسه، مقدمة الطبعة الأولى.

(٣٧) مجمع اللغة العربية بالقاهرة، **المعجم الوسيط**، ٢ ج، ط ٣ (القاهرة: دار عمران، ١٩٨٥)، ج ١، ص ٩.

والمعلوف بالخروج على تقليد لغوي راسخ في العربية، ولو أرادوا ذلك الخروج؛ فالعربية لغةُ دين المسلمين، وبينها وبين هذا الدين وشائجُ لا يمكن أن يَمسَّها مَن هو مِن خارج الدين، فما بالُك إنْ كان من رجال دينٍ آخَر؟ ثم إن فردًا ـ مهما علا شأنه ـ لا يمكنُ أن يقطع في أمرٍ خطيرٍ كهذا مخافةَ الشطَط. كان لا بدَّ إذًا من أن يتصدى لهذا العمل جماعةٌ كبيرةٌ من العلماء تملك من المكانة اللغوية ما يسمح لها بالاختيار، وأن تكون هذه الجماعةُ بمنأى عن الاتهام، أو أن تكون ـ على أقل تقدير ـ قادرةً على ردِّ سهام النقد التي ستُوَجَّه إليها، وعلى الدفاع عن نفسِها بوجه الاتهام بتشويه اللغة وخيانتها، وبالخروج على الدين. وربما يكون هذا ما عناه إبراهيم مدكور حين قال إن تحديث المعجم «يتطلب سلطةً أعظم، وحجةً لغويةً أقوى».

كان مجمع اللغة العربية الذي ينص البند الأولُ من بنود تأسيسه على أنَّه يهدف إلى حماية اللغة العربية، والذي يضم علماء لا يشك الناسُ في علمهم، وأزهريين لا يراودُ الناسَ الشكُّ في إيمانهم ودفاعهم عن الدين الحنيف، وحدَه قادرًا على ركوب الخطر للقيام بهذه المهمة، وقد قام بها؛ فكان **المعجم الوسيط**.

خطا **المعجم الوسيط** خطوة كبرى حين قرر أن «للُّغة ماضيًا وحاضرًا، فلها قديمُها الموروث، وحاضرُها الحي الناطق، ولا بد أن يلاحَظ ذلك في وضع معجم جديد للغة العربية». ولا بد من أن «تُثبتَ الألفاظُ الطارئة التي دعت إليها ضرورات التطور، وفرضها تقدم الحضارة ورقيُّ العلم»[٣٨]. وكان من آثار هذه السياسة أن جعل المعجم الوسيط إلى جانب اللفظ العربي الفصيح خمسة أصناف أخرى هي المولَّد للفظ «الذي استعمله الناس قديمًا بعد عصر الرواية»، والمعرَّب للفظ «الأجنبي الذي غيّره العرب بالنقص، أو الزيادة، أو القلب»، والدخيل للفظ «الأجنبي الذي دخل العربية دون تغيير»، والمجمعي للفظ «الذي أقرّه مجمع اللغة العربية»، والمحدَث للفظ «الذي استعمله المحدثون في العصر الحديث وشاع في لغة الحياة العامة»[٣٩].

(٣٨) المصدر نفسه، ج ١، ص ١٠.

(٣٩) المصدر نفسه، ص ١٦.

لا ريب في أن خطوة مجمع اللغة العربية بالقاهرة تفتح الطريق أمام ربط المعجم بحياة اللغة لكي يكون صورة صادقة عنها، وهي تضيِّق الهوة السحيقة التي كانت تفصل المعجم عن حركة المجتمع وقواه الحية. وحذا المعجم العربي الأساسي الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حذوَ **المعجم الوسيط**، فاعتمد الأصناف الخمسة التي جاء بها هذا المعجم، إلى جانب اللفظ العربي الفصيح، وأصدر بيت المشرق **المنجد في اللغة العربية المعاصرة** الذي يشير في عنوانه إلى نوع من القطيعة مع المعاجم السابقة؛ فـ **المنجد في اللغة والأعلام** للعربية المتوارَثة في المعاجم، وهذا القادم الجديد ـ يعني المنجد في اللغة العربية المعاصرة ـ للعربية المعاصرة.

غير أن الطريق ما زالت طويلة أمام المعجم العربي الحديث ليكون صورة حقيقية عن الواقع العربي في تمثيل حركية اللغة وحيويتها الظاهرة، وذلك على الرغم من تقديرنا لما قدَّمه كل واحد من المعاجم المذكورة في رصْدِ التطور اللغوي في العربية؛ حيث قامت هذه المعاجم، ولا سيما **الوسيطُ** منها، بعمل هائلٍ يؤسِّسُ لِما بعده. لكن الباحث لا يلبث أن يصحو من صدمة الحداثة الظاهرة في مقدمات المعاجم الثلاثة، وفي عنوان المعجم الأخير منها. وليس السبب في هذا ما في المعجم الحديث من عثرات وعيوب في مواده، ووسمِه، وتعريفاتِه، وأمثلته وشواهده، وتصنيفِ معانيه ومستوياته اللغوية وسماتِه العارضة فحسب ـ فهذه أمور، على أهميتها، لا تعنينا في هذه الدراسة ـ بل ما فيه من عيوب في المدوّنة التي يعتمد عليها في تصنيفه.

تفتح معجمًا فرنسيًا غير متخصص هو معجم روبير **الصغير**(٤٠) في المدخل المخصص للفظ (zénith) «السَّمْت»، ولفظ (nadir) «النظير» على سبيل المثال، فتقرأ فيه أن هاتين اللفظتين في علم الفلك لفظتان عربيتان دخلتا إلى الفرنسية في القرن الرابع عشر. فإن بحثت عنهما في المعجم العربي قديمه وحديثه أعياك البحث لأنهما من المولد الذي جاء بعد عصر

(٤٠) *Le Petit Robert* (Paris: Collectif, 2004).

الرواية، وليس من هذا المولد في المعجم العربي الحديث إلا نزرٌ يسير.

من حق الباحث أن يسأل عن المدوّنة التي يعتمد المعجم العربي عليها في استخراج مادته ووصفها، لأنه لا يكون صورةً للغة إلا حين تكون مدونتُه ممثلةً لها تمثيلًا صحيحًا، أو أقربَ ما تكون إلى التمثيل الصحيح. ولهذا يُفترَض أن تُجمَعَ مدوَّنَة المعجم اعتمادًا على عدد من المعايير، أهمها:

ـ **أولًا**: أن تكون أصيلة لم تتعرض لتغيير أو تحريف.

ـ **ثانيًا**: أن تكون ممثلةَ تمثيلًا حقيقيًا للغةِ التي يراد وصفُها. نريد بالطبع تمثيلًا نسبيًا، لأن جمعَ نصوص اللغة كلِّها من المحال.

ـ **ثالثًا**: أن تكون غنية واسعةً؛ ولهذا صار من الصعب في أيامنا أن يكتفى بالنصوص الورقية، وصار لا بدَّ من الاعتماد على ما هو مخزَّن في الحواسيب(٤١).

غير أن المعجم العربي الحديث لا يكاد يعتمد على مدونة حقيقية تمثل الواقع اللغوي الذي يتصدى المعجم لوصفه. وغالبًا ما يُبنى المعجم على المعاجم التي سبقته، فينسخ مداخلَها، ثم يقوم ببعض التعديل فيها حذفًا أو زيادة حتى تستقيم له مداخله من دون العودة إلى استقراء نصوص يمكن أن يعتبرها شاهدًا على اللغة التي يريد جمع مفرداتها.

يتجلّى غياب المدوّنة، أو غياب مدوّنة حقيقية في مظهرَين اثنين:

ـ **أول مظهر** منهما غيابٌ لافتٌ لعددٍ كبيرٍ جدًا من المفردات من دون سبب ظاهر؛ فليست هذه المفردات مما خرج من التداول فمات، أو صار من النادر ولم يجد المعجمي فائدةً في ذكرِه؛ فأكثر المفردات الغائبة حديثةُ العهد، أو ألفاظٌ قديمةٌ حُمِّلَتْ معنى حديثًا لم يكن لها من قبل. ويمكن أن نمثِّل لهذا النوع من المفردات بما يسمى «الفأرة» أو «المشيرة» في الحاسب أو الحاسوب، إذ قد تكون أكثر تواترًا في أيامنا من الفأرة، أي الحيوان

(٤١) في معايير المدونة في حقل معيّن من حقول العلم، انظر: رسالة الدكتوراه التي أعدّتها تاتيانا الخوري بإشرافنا في: Tatiana El-Khoury, «La Terminologie arabe de la greffe d'organes,» (Thèse de doctorat, université Lyon 2, Paris, 2007), pp. 25-77.

الذي هو من رُتبة القوارض، ومن «الفارة» التي يذكرها **المعجم الوسيط**: «الفارة، بتخفيف الهمزة: أداةٌ للنجّار يُقشَرُ بها الخشب (محدثة)»(٤٢). ومثال هذا أيضًا الهاتف المحمول، أو الجوال، أو النقال، أو المنقول، أو المتجول، أو اللاسلكي، أو الخلوي، أو غير هذا. وبحثنا عنها كلها في المعاجم فما وجدنا لها أثرًا. ومثلُ هذا أيضًا الشاحِنُ والفاكس، أو الناسوخ، والطابعة، وفلم الكرتون، وغير هذا كثير.

كيف تغيب هذه المفردات عن معجم حديث إن كان يعتمد على مدونة حقيقية، ولا يكتفي بنسخ مداخل المعاجم السابقة، وإضافة بعض المداخل التي تخطر بالبال، وحذف بعضها الآخر؟

لا ريب في أنَّ لـ **معجم الوسيط** عُذرًا في ترك هذا اللفظ، وفي ترك كثيرٍ غيرِه مما شاع في السنوات الأخيرة؛ حيث صدرت طبعتُه الأخيرة منذ أكثرَ من رُبع قرن من الزمان. لكن العذرَ أقلُّ في **المعجم العربي الأساسي** وفي **المنجد** في اللغة العربية المعاصرة وقد أبصرا النور بعده بسنوات.

يغيبُ عن المعاجم الثلاثة كثيرٌ من المفردات الحديثة الشائعة التي لا يستغني مستخدم المعجم العام عنها، ويغيب عنها أيضًا كثيرٌ من مصطلحات العلوم والفنون التي دخلت العربية حديثًا؛ فهذه سِمةٌ مهمةٌ من سِمات عصرنا، إذ يُبتدعُ في كل يوم عشراتٌ بل مئاتٌ من المصطلحات العلمية والفنية الحديثة، ثم لا يلبثُ عددٌ من هذه المصطلحات أن يشيع استعمالُه بين عامة أهل اللغة، فيتحولّ إلى لفظٍ لغوي عام لكثرة تداوله. وأكثرُ ما نراه من تحديث في مفردات المعجم العام فإنما هو من هذا القبيل.

ـ **المظهر الثاني** من مظاهرِ غياب المدونة هو غيابُ الشواهد التي قد تكون خيرَ ما يكشفُ وجهَ المعجم في تعبيره عن الأمة؛ فليست الوظيفةُ اللغوية إلا وجهًا من وجوه استخدام الشواهد(٤٣).

---

(٤٢) المعجم الوسيط (فأر).

(٤٣) في وظائف الشاهد، انظر: الدراسة التي أعدَّها الحبيب النصراوي حين جعل هذه الوظائف أربعًا: لغوية، وبلاغية، وثقافية، وأيديولوجية، في: الحبيب النصراوي، «وظيفة الشاهد في القاموس العربي الحديث بين المحافظة والتجديد من خلال المعجم الوسيط والمعجم العربي الأساسي،» في: **المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب**، ص ١٨٨ ـ ١٩٩.

ليس المعجم كتابًا يجمع بين دفتيه ألفاظ اللغة فحسب، وإنما هو أيضًا كتابٌ يكشف عن ثقافة العصر وذوقه، كما يكشف عن مواقف صاحبه، ونوازعه ورغائبه. ويبدو هذا جليًا في ما يختاره صاحب المعجم من شواهد وأمثال وعبارات، إذ قد يميل إلى هذا الشاعر دون ذاك، وقد يتبنى موقفًا مذهبيًا من هذه المسألة أو من تلك فيتجلى موقفه في ما يأخذ، وفي ما يترُك.

كانت المعاجمُ العربية القديمة، وما زالت، كنزًا يزخرُ بمعطيات كثيرة في شتى مناحي الحياة القديمة، ويمكن أن يستخرج الباحثُ من خلالها أنماط العلاقات الاجتماعية السائدة، وخيارات صاحب المعجم في الدين واللغة والأدب، فضلًا عما كان يتداولُه الناسُ في حقول المعرفة، ومجالات العلوم والفنون في عصر الرواية. تقرأ **لسان العرب** لابن منظور فترى فيه هذا الفيض الغامر لحياة العرب في الجاهلية، وفي صدر الإسلام شعرًا وخطبًا وحكاياتٍ وأمثالًا، وآياتٍ وأحاديث.

أما المعاجم الحديثة فليس فيها إلا أقلُّ القليل. في **الوسيط** عددٌ كبيرٌ من الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية يحتجُّ بها المعجم في معنى هذا اللفظ أو ذاك. ولا شك في أنَّ هذا الاستشهاد يحيل إلى الاستخدام العربي الصافي للفظ. غير أن الوسيط يترك الشواهد الأخرى؛ فلا شواهدَ من أقوال المنشئين العرب لا في العصر القديم، ولا في العصر الحديث، ولا شواهدَ من الشعر العربي القديم إلا في مواضعَ قليلة(٤٤). ليس في الوسيط إذًا شاهد على لفظٍ حديث، ولا على معنى حادث؛ فليس للمولَّد والمحدَث ما يُستشهَدُ به عليهما. وليس للدخيل والمجمعي بالطبع شواهد على استعمالهما، فكثيرٌ من هذا الدخيل والمجمعي ألفاظٌ أجنبية أخذتها العربُ لحاجتها إليها في مجالات العلوم والفنون.

يمضي **المعجم العربي الأساسي** على خطى **المعجم الوسيط** في اعتماده على آيات قرآنية وأحاديث نبوية، مبتعدًا من الشعر ومن كتابات المبدِعين

(٤٤) على سبيل المثال، انظر مدخل (كان)، ومدخل (كي)، ففي كلّ واحد منهما بيتٌ هو من شواهد النحويين، أما البيتان اللذان في مدخل (كمنجة) واللذان أنشدهما الخفاجي صاحب شفاء الغليل، فهما من مروياته.

في القديم والحديث، مضيفًا إلى الآيات والأحاديث أمثلةً مصنوعة، كما هو الحال في مادة (ث ق ل)، حيث جاء فيها:

«ثَقَلٌ ج أثقال ١ ـ المَتاع ﴿**وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَى بَلَدٍ لَمْ تَكُونُوا بَالِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ الأَنفُسِ**﴾[٤٥] ٢ ـ الشيء النفيس الخطير «إني تاركٌ فيكم الثَّقَلَين: كتاب الله وعترتي» [حديث]، والثَّقَلان: الجنُّ والإنس ﴿**سَنَفْرُغُ لكم أيها الثَّقَلان**﴾[٤٦]:

ثِقْلٌ ج أثقال: ١ ـ الوزن ماديًا ومعنويًا «ألقت الحكومة السعودية بكل ثقلها وراء المشروع؛ رفع/حملُ الأثقال: نوعٌ من الألعاب الرياضية، ٢ ـ الحمل الثقيل «مهمة الدفاع عن الوطن تتطلب منا القيام بما يتناسَبُ وثِقلها»، ٣ ـ ما يشُقُّ على النفْس من دَيْنٍ أو ذَنْبٍ أو نحوهما ﴿**ولَيَحملُنَّ أثقالَهم وأثقالًا معَ أثقالِهم ولَيُسألُنَّ يومَ القيامة عما كانوا يفترون**﴾[٤٧]...».

أما **المنجد في اللغة العربية المعاصرة** فيستغني عن الشواهد قديمِها وحديثِها. وهو في هذا يتابع ما في طبعات **المنجد** السابقة التي تجري على ما كان سنَّه الفيروزآبادي في القاموس **المحيط** من حذف الشواهد ـ إلا ما ندر ـ رغبة في الاختصار، وضبطًا للصياغة المعجمية. ويكتفي **المنجد في اللغة العربية المعاصرة** في مقابل هذا الغياب بتقديم أمثلة مصنوعة على غرار أمثلة **المعجم العربي الأساسي** تُفصَّل على قدر ما يحتاج المعجمي إليه. بيد أن الأمثلة المصنوعة لا تقوم مقام الشواهد، فليست المُستأجَرةُ كالثكلى، ولا يقوم ما يصنعه الفرد الواحد في التمثيل لمعنى مقام ما تبدعه الأمة في تواصلها الحيّ في مقامات الخطاب، وليس ما يصنعه المعجمي في التمثيل من الخطاب في شيء. إنه جسدٌ بلا روح.

لا تنطلق المعاجم العربية من مدوَّنة، «ولا تدَّعي ذلك، وإنما تكتفي بادِّعاء تصوير الواقع اللغوي الحي»[٤٨]، بل إنها في أحيان أخرى لا تزعم

---

(٤٥) القرآن الكريم، «سورة النحل،» الآية ٧.

(٤٦) المصدر نفسه، «سورة الرحمن،» الآية ٣١.

(٤٧) المصدر نفسه، «سورة العنكبوت،» الآية ١٣.

(٤٨) النصراوي، ص ١٩٦.

أنها تقوم بتصوير هذا الواقع. ولنا في مقدمة **المنجد في اللغة العربية المعاصرة** دليل على ما نقول، فهذا المعجم لا يقول إنه يعتمد على مدوّنة غنية متنوعة من نصوص العربية المعاصرة في بناء مداخله، بل يقول إنه يعتمد اعتمادًا أساسيًا على المُعجمين الثنائيين اللذين أصدرتهما دار المشرق: **المنجد الإنكليزي العربي**، و**المنجد الفرنسي العربي**؛ فمداخل المعجم العربي إذًا في قسم صالح منها إنما هي الألفاظ العربية المعتمدة في ترجمة المداخل الإنكليزية والفرنسية في المعجمين الثنائيين، وليست ألفاظًا مستخرجةً من كلام العرب في مخاطباتها عن طريق استنطاق المدوَّنة، لأن في هذين المعجمين كما تقول مقدمة **المنجد في اللغة العربية المعاصرة** «جردًا للمفردات والعبارات التي يحتاج إليها المثقف **الغربي**[49] للتعبير عن أفكاره ومشاعره»، «ولا نظن» [والكلام دائمًا لمقدمة **المنجد**] «أن الأفكار والمشاعر هذه تختلف كثيرًا عن أفكار المثقف العربي ومشاعره، في عصر يسير فيه العالم كله نحو التوحد»[50].

لم يصنع المعجم العربي بعد مدوّنته التي يجمع فيها كلام العرب، أو ما يمثل تمثيلًا جزئيًا كلام العرب. وما دام الأمر على هذه الصورة فلن يكون المعجم العربي الحديث صورة حقيقية عن هذه اللغة، وعن هوية أصحابها.

(٤٩) ليس في النص خطأ طباعي، ولكن تسويد الحرف الغليظ منّا، لا من المعجم.

(٥٠) **المنجد في اللغة العربية المعاصرة** (بيروت: دار المشرق، ٢٠٠٠)، المقدمة.

الفصل السابع

مُصطلح الشعر العربيّ المُعاصِر وعلاقته بالتّراث
علاقة هويّة وتأصيل أم متطلّب فَرَادة وتشكيل؟

حبيب بُوهرُور

مُقدّمة

تقتضي مُقاربةُ الدلالة الاصطلاحيّة للشّعر العربيّ المعاصر في علاقته بالتّراث، الإجابة عن ثلاثة أسئلةٍ مُتداخلةٍ في ما بينها، يحيلُ السّؤال الأوّل منها على الثاني، ويحيل الثاني على الثّالث، ويبقى الثالث في علاقةِ تداخلٍ مع الأوّل والثاني، وذلك في شكل مثلّثٍ هرميٍّ تُحدّد زواياه سياق العلاقات بين الأسئلة ذاتها.

السّؤال الأوّل، ما معنى المعاصرة باعتبارها صفة لموصوفٍ ظاهرٍ هو الشّعر، وما الفرق بين المعاصر والحديث؟

السّؤال الثّاني، ما علاقة المُعاصرة بالتّراث، أو بالأحرى ما علاقة الشّعر المعاصر بالموروث الأدبيّ القديم؟

السؤال الثالث، كيف تتجسّد المُعاصرةُ في الأدب من خلال تشكّلات لغة الرّاهن، ولغة الموروث، وما علاقتها بالثّورة؟ ثمّ إذا أقرّ الشّاعر المُعاصر بضرورة الثّورة على الموروث، أو التّعامل معه بشكلٍ من الأشكال، فما هي وسائل هذه الثّورة، وكيف تتجسّد في الملموس الأدبيّ؟

يحدّد النقّادُ مرحليّة الشّعر العربيّ المعاصر تحديدًا إجرائيًا بالثورة الشكليّة والمضمونيّة التي رسمت معالم الكتابة وأفقها بعد النّصف الثّاني من القرن العشرين، أي بعد الحرب العالميّة الثانية، وذلك من خلال ملاحظة تلك التغيّرات التي لامست القصيدةَ المعاصرة، حيث توصّل الشّاعرُ إلى الإيمان بعبارة برنارد شو: «اللاقاعدة هي القاعدة الذهبيّة».

إيمانًا من الشّاعر المعاصر بأنّ الشّعرَ وليدُ الحياة في تفاعلاتها وزخمها، قام الشّعراء الروّاد بنسج بنيةِ الخطاب الشعريّ المعاصر وفقَ ثقافاتٍ ورؤًى مختلفةٍ، اشتركت كلّها في كسر معماريّة الشّعر القديم، وتأسيس «أُنموذج» شعريّ يأخذ صفة الفرادة عند كلّ شاعرٍ، تُطرح فيه تساؤلات إنسانٍ لا يتحدّث عن العالم العينيّ والوصفيّ، بل يتحدّث عن العالم بعين الرّؤيا لا الرّؤية.

من هنا، كان التّحديدُ الزمنيّ للمعاصرة بخمسين سنة من زمن النصّ تحديدًا إجرائيًا عمليًا فقط، لا يعكسُ حقيقةَ المعاصرة وماهيّتَها، سواء أفي الشّكل كان أم في المضمون. فليست كلُّ قصيدةٍ معاصرةٍ هي حقًّا قصيدةً معاصرةً إذا سلّمنا بالتّحكيم الزمنيّ للنصّ، على الرّغم من تسليم بعضهم أنّ جميعَ الشّعراء الذين يعيشون بيننا عصريّون، لسببٍ بسيطٍ، هو أنّهم أبناء هذا العصر. المعاصرة، في تقديري، هي سلطةُ الشّاعر على تخطّي الاحتذاء وتجاوز النصّ النّمط، والقصيدة النّموذج، والشّكل الجاهز، واللّغة القالب، إلى رسم معالم وأسس نصٍّ جديدٍ سِمته الفرادة، يطرح واقعًا بعين الشّاعر ولغته وشكله، إيمانًا منه بنظريّة الهدم والتّأسيس التي تقتضيها المعاصرة.

لكن هذا لا يعني أنّ كلّ جديدٍ متفرّدٍ مختلفٍ هو معاصرٌ، لأنّ ارتباطَ المعاصرة بهذا المعنى لا يكون إلا ارتباطًا سطحيًا وظاهريًا ووصفيًّا، يسخّر خلاله الشّاعر كلَّ طاقاته اللغويّة لنقلِ كلّ مشاهد الحقل العينيّ الجاهزة، فيشكّلها شعرًا بعدما يكون قد ألبسها أفضلَ حلل الوزن وجواهر القافية، وهذا شأنُ أحمد شوقي، أمير شعراء عصره، حين راح يصف مُبتكرات زمنه، معتقدًا أنّه بذلك قد لامس واقعه المعيش، ونقله من منظور العصريّة.

إنّ ارتباطَ المعاصرة بالعصر، ينأى بالمصطلح عن اقتناص روح العصر، فيتحوّلُ المصطلح إلى وعاءٍ زمنيٍّ يضيع خلاله أفق الحسّ المعاصر

المشكّل للرّؤيا الجماليّة. فمعنى كون الشّاعر معاصرًا، أنّه يعيش في زماننا، يعاصرُنا، وقد تكون المعاصرة حجابًا بيننا وبينه، وقد تكون معاصرته بوجوده الجسديّ فحسب، أو بترداد شعارات العصر، أو محاكاة ما يقع فيه أو حتّى الادّعاء. وإذ يختار هذا الشّاعر موقفًا جذريًا في العصر ومن العصر، فإنّه يحدث حدثًا فيه ومنه وضدّه على نحوٍ يكون إحداثه فعلًا من أفعال اختيار حداثته[١].

من هنا، كان كلُّ فهم زمنيٍّ للمعاصرة، هو فهمٌ يولّد أزمةً حقيقيّةً بين المُبدِع وذاته المبدعة، لأنّ ذلك سيقود في تقديري إلى وقوعه في أزمة موقفٍ من الواقع في شتّى تمظهراته، فالكثيرُ من «أدبائنا المعاصرين، ولا سيّما الموهوبين منهم، يعانون اليوم بالفعل أزمةَ تحديد مواقفهم من قضايا العصر وأحداثه الكبرى، ومن منجزات الحضارة الصناعيّة الحديثة، وما تثيره هذه القضايا والأحداث والمُنجزات في وجدان الأديب الحقّ من أسئلةٍ بشأن الإنسان، حريّته وسعادته ومصيره»[٢].

ذهب عز الدين إسماعيل إلى رصد «نمطين من العصرية، كلاهما بعيدٌ من التصوّر السّليم للعصريّة. النّمطُ **الأوّل**، هو ذلك الذي يتمثّل في ما نُسمّيه بالنّظرة السطحيّة لمعنى العصريّة، حيث نجدُ الشّاعرَ يتحدّث عن مُبتكرات عصره ومخترعاته، ظنًّا منه أنّه بذلك يمثّلُ عصره ويُشارك فيه، والحقيقة أنّه بذلك يعيش على هامشه. والنّمط **الثّاني**، يتمثّل في الدّعوة إلى العصريّة المطلقة التي توشك أن تنفصلَ عن التّراث»[٣].

مثّلَ للنّمط **الأوّل** بكلٍّ من الشّاعر الحديث أحمد شوقي، والشّاعر العبّاسيّ الحسن بن هانئ، المعروف بأبي نواس، حيث عملَ كلُّ واحدٍ منهما على أن يكون عصريًّا في خطابه الشعريّ، وذلك من خلال مُعاينة

---

(١) انظر: جابر عصفور، «معنى الحداثة في الشعر،» **فصول**، السنة ٤، العدد ٤ (١٩٨٤)، ص ٣٦.

(٢) حسين مروّة، «أزمة المعاصرة الحديثة في أدبنا الحديث،» **الآداب**، العدد ٢ (١٩٦٧)، ص ٢٨.

(٣) عز الدين إسماعيل، **الشعر العربي المعاصر**، ط ٦ (القاهرة: المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٤)، ص ١٢.

الباحث بعض مظاهر العصر عند شوقي وتمثيلها في شعره الذي راحَ يصفُ مخترعات زمنه ظنًا منه أنّ تخليدَها شعرًا هو المعاصرة بعينها، والأمر ذاته عند أبي نواس الذي لامه عز الدين إسماعيل على الدّعوة إلى استبدال الوقوف على الدمن بالوقوف عند الحانات، معتقدًا ـ الشّاعر ـ أنه يكون قد أسهم في قراءة شعريّةٍ معاصرةٍ لواقعه العبّاسي. وراجع علي أحمد سعيد (أدونيس) هذه القضيّة عند شوقي من خلال تحليله بعض قضايا الشّعر والفكر العربيّ في عصر النّهضة عند شعراء هذه المرحلة. فكان أن وقف على فكرة المُعاصرة عند شوقي، من خلال طرح تساؤلات والإجابة عنها ضمن سلسلة «ديوان النّهضة» الصّادر عن دار العلم للملايين في بيروت، التي يكتب مقدّماتها أدونيس والنّاقدة خالدة سعيد[٤]، فبعد تحليل العديد من قصائد شوقي أمثال «غاب بولونيا» و«باريس» و«نجاة» ضمن الكتاب الأوّل من السّلسلة السّابقة، يقرّر أدونيس أنّ شوقي لم يكن يمثّلُ عصره بشيءٍ، لأسباب شكليّةٍ ومضمونيّةٍ نعرضها في ما يأتي:

لا ينطلق شوقي في الحديث عن الأنا الشّاعرة ـ من الشّعر ـ فيبسط تجاربه الشعريّة، ويحلم برؤيا تتحقّق حتّى ولو ناقضت السّائد، وثارت على نمطيّة الاحتذاء، بل تقرأ في شعره كلامًا جماعيًّا مشتركًا صاغته القبليّة، وهذّبه ذوق العصر، فغدا فردًا مُكبّلًا بقيود الجماعة، يُعلي انتماءه لها وإليها ضمن الخطاب الشعريّ السّلفيّ، لهذا جاءت المدوّنة اللغويّة عند شوقي مدوّنةً معجميّةً قديمة، «وتبلغ استهانة أدونيس بالشّاعر أحمد شوقي ذروتها عندما يقول إنّ كلام شوقي في قصيدة «باريس» ليس تساؤليًّا ولا تأمليًّا ولا إخباريًّا، إنّه كلام رعايةٍ، أي كلام تبنٍّ وإخضاع. . . فشوقي إذًا جاهليٌّ في باريس، والمطلوب منه أن يُضفي على باريس رؤيةً غربيّةً لا رؤيةً شرقيّة»[٥]. ونُلاحظ من الفكرة السّابقة غياب التّجربة الشعريّة عند شوقي، وحضور البديل المتمثّل في المُعاصرة الخارجيّة للأشياء، مدعّمةً بالوصف الشكليّ، كما هي الحال في وصف الغوّاصة، يقول:

---

(٤) انظر: جهاد فاضل، قضايا الشعر الحديث (بيروت: دار الشروق، ١٩٨٤)، ص ١١٠ ـ ١١١.

(٥) المصدر نفسه، ص ١١٠.

وذَبـابـةٌ تـحـت الـعُـبـاب بـمـكـمـن
أمـيـن تـرى الـسّـاري ولا يـراهـا
هي الحوت أو في الحوت منها مشابةٌ
فـلـو كـان فـولاذًا لـكـان أخـاهـا
أبـثّ لأصـحـاب الـسـفـين غـوائـلا
وألأم نـابًـا حـيـن تـفـغـر فـاهـا[٦]

إذا كنت أتّفقُ مع إسماعيل وأدونيس في المثال الأوّل، أي أحمد شوقي، فإنني أختلفُ مع عزّ الدين إسماعيل في قراءة البيت الشعريّ الذي انطلق فيه من حكمه على أبي نواس وهو البيت القائل:

عـاج الـشـقـيُّ عـلـى دارٍ يُـسـائـلـهـا
وعـجـت أسـأل عـن خـمّـارة الـبـلـد[٧]

إن قراءة البيت، في تقديري، يجب أن تكون قراءةً حديثةً، تعود إلى الماضي، فتراجعه بمنظور الحاضر الذي يُطرح فيه التّجديد، ضمن ثورة الشّكل والمضمون على أساس التميّز والفرادة والشّذوذ الإيجابيّ، من دون إخضاع البيت أو النصّ للمعايير الأخلاقيّة أو الدينيّة التي لا يتّفق جوهرها مع جوهر الشّعر وخصائصه.

عبّر الحسن بن هانئ في سياق البيت السّابق، وباقي أبيات القصيدة، عن روح واقعه هو، لا واقع أسلافه، فابتعد بذلك عن مباركة النّموذج وتقديس النّمط، وقدّم تصويرًا ذاتيًّا لواقع وشعورٍ ذاتيٍّ اختلف تمامًا عن مجاليه، فعدّ هادمًا ومؤسّسًا في الوقت ذاته، لأنّ أبا نواس في ثورته على مُقدّمة القصيدة العربيّة لا يهدف، في تقديري، إلى استبدال المُقدّمة الطلليّة بالمقدّمة الخمريّة استبدالًا سطحيًّا، وإنّما ظلّ هدفه الدّائم هو تحقيق التميّز عن الآخر شكلًا ومضمونًا، حتّى ولو ارتبط هذا التميّز بأفكار

(٦) أحمد شوقي، **الشّوقيّات**، ٤ ج (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٨٣)، ج ٢، ص ١٠٩.

(٧) الحسن بني هانئ أبو نواس، **الديوان** (بيروت: [د. ن.، د. ت.])، ص ١٨١.

الحركة الشعوبيّة التي أعلى أبو نواس بعض أفكارها. فهاجسُ أبي نواس، كما أقرأه، هو الابتعاد عن النّقل قدر الإمكان، إيمانًا منه بأنّ النّقل والوصف لا يجسّدان المعاصرة التي تنبع أوّلًا من تحقيق الذّات وإبداء المواقف، لأنّ «أعظم المواقف لا تشكّل أثرًا فنيًّا إذا نُقلت نقلًا، فإذا بهرَتنا منقولةً لم تكن عظمتُها متولّدةً من فنيّتها، بل من خصائصها التي أمكن نقلها، والنّقل تأريخ ناقص، أمّا في الفنّ فلا بدّ من إبداع علاقةٍ، ومن توليد حركةٍ تتجادل فيها العموميّة وخصوصيّة الرّؤية، أو خصوصيّة اللّحظة، الواقع الرّاهن والواقع الممكن، بل إنّ أغرب الأحكام لا يشكّل أثرًا فنيًا إذا نُقِل حرفيًا لأنّ نقله الحرفيّ يُبقيه أسير حالته الانعكاسيّة، ولا بدّ من أن يتجاوز هذه الحالة الخاصّة»[٨].

بتقديري إنّ الحسن بن هانئ استطاع أن يحوّل اللحظة الشعريّة الشاذّة إلى فكرةٍ هدّامةٍ، تُهدّد معماريّة النموذج الشعريّ القديم، فكانت بداية التّأسيس لمعالمَ شعريّةٍ لا تعترف بسلطة الآخر. لهذا علينا ألا نقيّد الإبداع والخلق ورفض الاحتذاء بسلاسلَ أخلاقيّةٍ ودينيّةٍ، «فلو كانت الدِيانة عارًا على الشّعر، وكان سوء الاعتقاد سببًا لتأخّر الشّاعر لوجب أن يُمحى اسم أبي نواس من الدّواوين، ويُحذف ذكره إذا عُدّت الطبقات، ولكان أولاهم بذلك أهل الجاهليّة ومن تشهد عليه الأمّة بالكفر، ولوجب أن يكون كعب بن زهير وابن الزبعري وأضرابهما ممّن تناول رسول الله (ﷺ)، وعاب من أصحابه بكمًا خرسًا وبِكاءً ـ بكسر الباء (أي مفحمين) ـ ولكن الأمرين متباينان، **والدّين بمعزل عن الشّعر**»[٩].

أقفُ في شعر أبي نواس عند مظاهرَ عديدة تتجسّد من ورائها بواكير الحسّ المعاصر المبنيّ على الرّفض، **أوّل** المظاهر، هو ذلك الشّعور المتفرّد بالأشياء، فنظرته إلى الحياة ليست نظريّة يعود فيها إلى الأصل، وإنّما يجد هذا الأصل في حياته هو، وتجاربه هو، «لذلك لا يكرّر الخطوات التي

(٨) خالدة سعيد، **حركيّة الإبداع** (بيروت: دار العودة، ١٩٧٩)، ص ١٦.

(٩) القاضي الجرجاني، **الوساطة بين المتنبي وخصومه**، نقلًا عن: حمادي عبد الله، **الشعرية العربيّة بين الاتباع والابتداع** (الجزائر: دار هومة، منشورات اتّحاد الكتّاب الجزائريّين، ٢٠٠١)، ص ٦٤.

مشاها هؤلاء، وإنّما يفتح طريقه هو، ويخطو خطواته هو، إنّه يُعيد بدءًا من تجربته تشكيل صورة العالم[10]. فعندما يعيش الشّاعر تجربته، يتطلّب ذلك منه أن يكون معاصرًا، أي يحيا عصره بكلّ أبعاده الواقعيّة والاجتماعيّة، وما تفرزه من مؤثّرات حتّى يتمكّن من تلك المعاصرة، وهذا ما عاشه بعض الشّعراء العبّاسيّين الذين أُطلِق عليهم اسم المُحدثين، وكان الحسن بن هانئ يقف في الصفّ الأوّل، داعيًا إلى تجسيد التّجربة الشعريّة انطلاقًا من تجربته هو بصفته شاعرًا يعيش عصره، ولا يوجد فيه فحسب، يكرّس واجب الاحتذاء. يقول أبو نواس:

دعِ الأطلال تسفيها الجنوب
وتبلي عهدَ جدتها الخطوب
وخلّ لراكب الوجناء أرضًا
تخبّ بها النّجيبة والنّجيب[11]

وقال أيضًا:

دع الربع ما للربع فيك نصيب
وما أن سبتني زينب وكعوب
ولكن سبتني البابلية إنّها لمثلي
في طول الزّمان سلوب[12]

---

(10) أدونيس، **الثابت والمتحوّل: تأصيل الأصول**، ٣ ج (بيروت: دار العودة، ١٩٧٧)، ص ١٠٩.

(11) أبو نواس، ص ٣٥.

تسفيها: تذري ترابها. الجنوب: الريح الجنوبية. الوجناء: الناقة القوية. تخب: الخبب، ضرب من العدو.

انظر شرح الأبيات في: مصطفى بيطام، **مظاهر المجتمع وملامح التجديد من خلال الشعر في العصر العباسي الأوّل** (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ١٩٩٥)، ص ٣٠٢.

(12) أبو نواس، ص ٤٣.

البابلية: الخمرة المنسوبة إلى بابل. انظر: بيطام، ص ٣٠٢.

وقوله:

لا تبك رسمًا بجانب السند

ولا تجد بالدموع بالجرد[13]

يتّضح من خلال «هذه الدّعوة كيف أضحى للمكان أثره في تجربة الشّاعر بعد أن غيّرها عصره، وفرض حالةً جديدةً قرّبته إليه، وفي الوقت نفسه أبعدته عن مكانٍ لا يجد فيه متّسعًا لانفعالاته، وصدقًا في تجربته إن هو كرّر ما قاله الشّاعر العربي القديم الذي شدّه الطّلل، فإن قلدّه صار كلامه باردًا لا حرارة لعصره في ما يقول، فكان صنيعه متساوقًا، والواقع الجديد الذي بَعُدَ عن البادية ليحتضن الحانة التي تمثّل رمزًا لتجربته الشعريّة المتمرّدة وهو يصرخ في القصيدة نفسها:

كم بينَ من يشتري خمرًا يلذ بها

وبين باكٍ على نُؤي ومُنتضَد»[14]

أمّا ثاني المظاهر عند أبي نواس فهو حضور التّجربة الشعريّة بجدّتها وفرادتها التي تعكس نمطًا مختلفًا تمامًا في الحياة عن نمط الأوّلين، لأنّ الحياة عنده لا تقف عند الرّاهن فحسب، بل تتطلّع إلى خلق البديل المتخيّل وتجسيده شعرًا. «إنّ أبا نواس يحلم بمادّة الحياة التي يحياها. إنّه يبتكر الأفق الذي يسير فيه، فهو لا يغرق في اللاشعور، وإنّما يوسّع على العكس مجال شعوره، إنه يحوّل الحلم إلى سلاح لامتلاك الواقع، وهكذا يسيطر على ما يكتشفه وسرعان ما يتّحد الغامض بالواضح، والباطن بالظّاهر، ليشكّلا معًا المسافة والأفق»[15]. يتّضح لنا الفرق بين الشّاعر التقليدي وأبي نواس الذي يجعل من التجربة الذاتيّة والمعرفة الذاتيّة مصدرًا للمعرفة أوّلًا، والإبداع ثانيًا، لكون العمليّة الإبداعيّة لديه لا تقف

---

(١٣) أبو نواس، ص ١٩٢.

الجرد: الأرض الجرداء القفرة. انظر: بيطام، ص ٣٠٢.

(١٤) عبد العزيز إبراهيم، **شعريّة الحداثة** (دمشق: منشورات اتّحاد كتاب العرب، ٢٠٠٥)، ص ٨٣.

(١٥) أدونيس، ص ١١٢.

عند وصف المحسوسات، بل تصل إلى حدّ انعكاس هذه المحسوسات على ذاته المُبدعة. وهكذا يخلق الشّاعر عالمًا سحريًا يُسيطر فيه على الأشياء والأخلاق والعادات خارج كلّ قمعٍ أو كبتٍ سواءٌ أكان اجتماعيًا أم دينيًا.

يقول الشّاعر:

وإن قـــالـــوا حـــرام قـــل حـــرام
لـــكـــن الـــلـــذاذة فـــي الـــحـــرام

وقوله:

أنـــفـــت نـــفـــســـي الـــعـــزيـــزة أن
تـــقـــنـــع إلا بـــكـــلّ شـــيء حـــرامٍ

وقوله:

مـالـي ولـلـنـاس كـم يـلـحـونـنـي سـفـهًا
ديـنـي لـنـفـسـي، وديـن الـنـاس لـلـنـاس

نُدرك من هذه الأبيات كيف أنّ أبا نواس مأخوذٌ بفعل الخطيئة، لأنّ إصراره على فعل الذّنوب، ما هو إلا رفضٌ لمفهوم الذّنوب بمعناها الوظيفيّ والدلاليّ المتداول، أو المتواضع. فيثور على كلّ تشريعٍ لا ينطلق فيه من ذاته هو، وإذا حسبنا هذا من المنظور الدينيّ خطيئةً بامتياز، ومعصيةً لا تُغتفر، وكُفرًا صريحًا، فإنّه بمعزلٍ عن الدّين، هو نوعٌ من التّأسيس، حيث يصبح المخروق تابعًا، والخارق متبوعًا، «ففي عالم يغلق الأبواب كلّها في وجه الحرّية، يكون الجموح بالضّرورة فوضى. فالفوضى في مثل هذا العالم هي وحدها التي تفتح أبواب الحياة. وهكذا يكون الجنون تعويضًا عن غياب الحياة، بل يصبح هو نفسه الحياة...»[١٦].

إلى جانب أبي نواس، ثار أبو تمّام على اللغة الشعريّة القديمة والسّائدة في عصره، وراح يؤسّس لمدوّنةٍ لغويّةٍ جديدةٍ تمامًا، خالف فيها المألوف على الرّغم من أنه ظلّ محافظًا على الشّكل الخارجيّ لبنية القصيدة

(١٦) المصدر نفسه، ص ١١٤.

العربيّة التقليديّة، ويتّضح لنا ذلك عند مراجعة كثير من أبياته المتفرّقة عبر ديوانه الشعري، وخصوصًا حين يقول:

أمّـا الـمـعـانـي فـهـي أبـكـارٌ إذا

نـصـت، ولـكـن الـقـوافـي عـوانِ[١٧]

تتّضح دعوة أبي تمام إلى هجر المألوف والسّائد والمتداول المبتذل من اللغة، والبحث عن اللّفظة البِكر التي تحمل المعنى البكر، فالقصيدة يجب أن تكون عذراء أو لا تكون، لأنّ اللغة المروّج لها وبها في زمنه كثيرًا ما تعرّضت للاغتصاب، فإذا «كان أبو نواس قد انطلق من أوّلية التّجربة، فإنّ أبا تمام الذي انطلق من أوّلية اللّغة الشعريّة، كان يريد أن يبدأ من كلمة أولى، قبل القصائد المُتراكمة في التّاريخ الشعريّ الذي سبقه: كلمة أولى يبدأ بها الشّعر، ومن هنا إلحاحه الدائم على أنّ القصيدة تكون عذريّة أوّلًا، حتّى إنّه يشبه إبداع الشّعر، أي خلق العالم باللّغة، يخلقه جنسيًا بالفعل الجنسيّ. فلقاء الشّاعر والكلمة هو كلقاء زوجين عاشقين، ويعني أبو تمام بالعذريّة أنّ شعره ابتكار لا على مثال، ولذلك يمتنع مثله على غيره، فهو بسيطٌ بساطة الخلق الإلهي، لكنّه صعب إلا على الخالق»[١٨].

يقول أبو تمام متحدّثًا عن صعوبة إحدى قصائده، وعن صعوبة أفكارها، على الرّغم من الاستئناس بها وإدراك معانيها:

أنـسـيـةٌ وحـشـيـةٌ كـثـرت بـهـا

حـركـات أهـل الأرض وهـي سـكـون[١٩]

وقوله:

غـريـبـةٌ تـؤنـس الأدب وحـشـتـهـا

فـمـا تـحـلّ عـلـى قـلـبٍ فـتـرتـحـل[٢٠]

(١٧) مثال الحامدي، مختارات من شعر أبي تمام (البصرة: المكتبة الحسينية، ١٩٦٥)، ص ٤٦.

(١٨) أدونيس، ص ١١٥.

(١٩) الحامدي، ص ٥١.

(٢٠) المصدر نفسه، ص ٩٣.

من أبكار المعاني عند أبي تمام، قُدرته على نقل المحسوسات نقلًا جوهريًا أساسه الرّؤيا الكاشفة عن شكل الوجود في ما وقع تحت نظر الشّاعر، فيحثّنا على الشّعور به، لا الوقوف عند مظهره الخارجي، يتّضح هذا في حديثه عن المطر قائلًا:

مطر يذوب الصّحو منه وخلفه
صحو، يكاد من النّضارة يمطر
غيثان فالأنواء غيث ظاهر لك
فعله، والصّحو غيث مضمر
وندى إذا ادهنت به لمم الثرى
خلت السّحاب أتاك وهو معذر[٢١]

يعلّق أدونيس على ما سبق، قائلًا: إنّ شعر أبي تمّام «يخلق في اللغة حيويّةً مستقلّةً، وشعره يحرّك بدءًا من ذاته، من اكتفائه بذاته، ولا يُحرّك بموضوعه، أو بأيّ عنصرٍ خارجيٍّ. إن فعل شعره يتولّد من طاقته اللغويّة الخاصّة. إنّ شعره فعّالٌ بذاته... كانت القصيدة قبله سطحًا يمتدّ أفقيًا، فصارت معه بنيةً عميقةً، وهكذا انفجر السّياق القديم للمعاني، لم يعد خيطيًا، وإنّما أصبح السّياق الجديد يقدّم للقارئ معنىً متعدّدًا، أي إمكانيّةً متنوّعةً لأكثر من معنًى...»[٢٢].

إنّ حديثي في معرض ما سبق عن أبي نواس وأبي تمّام هو حديثٌ تفرضه الرّغبة في إظهار أنّ المُعاصرة لا تُقاس بأحكامٍ زمنيّةٍ معيشةٍ، بقدر ما تُضبط وفق درجة التفرّد والتميّز والثّورة، سواء النّابعة من التّجربة الشعريّة الذاتيّة أم من الرّغبة في تحسّس الاحتذاء وصياغة المعلوم السّابق، صياغةً جديدةً في إطار زمانيٍّ ومكانيٍّ مختلف.

المُعاصرة في الشّعر العربيّ الحديث، صفةٌ نُطلِقُها على الشّعر، فتلازمه فترةً من الزّمن، ثمّ تسقط عنه بحكم طبيعتها الرّافضة للثّابت والسّكون، إنّها

---

(٢١) المصدر نفسه، ص ١٦٢ ـ ١٦٣.
(٢٢) أدونيس، ص ١١٧ ـ ١١٨.

القبض على اللّحظة الهاربة من الزّمن في خطٍّ أفقيٍّ له بدايةٌ وليس له نهايةٌ، لهذا كان كلّ حديثٍ معاصرًا، لكن ليس كلّ معاصرٍ حديثًا. لأنّ المعاصرة حركيّةٌ زمنيّةٌ تتطلّع دومًا نحو المستقبل، فإذا كان الشّعر الحديث يُحدّد زمنيًا كتحديدٍ إجرائيّ منذ أواخر القرن التّاسع عشر، أو اصطلاحًا منذ عصر النّهضة إلى يومنا هذا، فإنّ ما هو معاصرٌ ضمن هذا السّياق الزمنيّ والتاريخيّ لا يقف عند نقطةٍ زمنيّةٍ معيّنةٍ يبدأ وينتهي معها، وإنّما ما كان مُعاصرًا منذ خمسين سنة مثلًا فهو الآن حديث، لأنّ حركيّة المجتمع في تفاعلاته السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والفكريّة، لا تتّسم بالثّبات والجمود، بل بالتطوّر المستمرّ والفجائي، «فالشاعر الذي كان مُجدّدًا عام ١٩٤٥ مثلًا لا يعود كذلك عام ١٩٥٠، ما لم يتجاوز نفسه ونتاجه»[٢٣].

تطرّق عمار زعموش في معرض حديثه عن الفرق بين المعاصرة والحداثة في سياق حديثه عن النّقد الحديث والمعاصر، قائلًا: «النّقد الحديث هو ذلك النّقد الذي ظهر في العصر الحديث بدايةً من منتصف القرن التّاسع عشر إلى اليوم، سواءٌ احتذى فيه أصحابه نهج النّقد العربيّ القديم، أو احتذوا فيه الاتّجاهات الغربيّة الحديثة من رومانسيّةٍ وسرياليّةٍ وواقعيّةٍ وما إلى ذلك، أو كانوا وسطًا بين هذا وذلك، وبالمقابل نجد النّقد المعاصر يُطلق على الفترة التي نعيشها، والتي تعود بداياتها إلى أواخر نهاية الحرب العالميّة الثّانية، حين عرفت الحركة الفكريّة والنقديّة تطوّرًا كبيرًا مسّ أغلب المقاييس النقديّة والخصائص العامّة للأدب، ومن ثمّ يرى أصحاب هذا الاتّجاه أنّ النقد الحديث لا يتغيّر بامتداد الزّمن مهما تعدّدت عصور المستقبل، أمّا المعاصر فيدخل ضمن الحديث بعد مرور فترةٍ زمانيّةٍ عليه، بحيث يكون النقد الحديث أوسع وأشمل من النقد المعاصر، فكلّ معاصرٍ حديثٌ، وليس كلّ حديثٍ معاصرًا»[٢٤].

إن المُعاصرة، في تقديري، هي البثّ المتجدّد للنصّ الشعري، شرط أن لا يعرف هذا البثّ الاستقرار والسّكون، فتغدو المعاصرة ثباتًا، والإبداع

---

(٢٣) سعيد، حركيّة الإبداع، ص ٩١.

(٢٤) عمار زعموش، **النقد الأدبي المعاصر في الجزائر: قضاياه واتجاهاته** (قسنطينة: مطبوعات جامعة منتوري، ٢٠٠٠)، ص ٥.

سكونًا، والخلق وصفًا، والموقف احتذاءً، فالشّعر المعاصر بطبيعته وفلسفته «لا يعرف الاستقرار، ولا يمكن أن يستريح عند حدٍ معينٍّ، وأنّ الشاعر هو الرّائي أو الرّائد الذي يُضيء ويومِئ ويكشف ويترك الميدان بعد ذلك لجيوش العلم والفلسفة والأخلاق والدول والسياسة والزّخرفة... الشّعر إذًا فاعليّةٌ جدليّةٌ بامتياز»[٢٥].

أولًا: علاقة الشّعر العربيّ بالتّراث

يُعرّف ابن منظور التّراث تعريفًا معجميًا في **لسان العرب** في مادّة (ورث)، فيقول: «الإرث هو الميراث وهو الأصل، ويقال الإرث في الحسب والورث في المال، ويقال في الإرث صدقٌ أي في أصل الصّدق... وعن ابن الأعرابي: الوَرث والوِرث والإرث والوراث والإراث والتّراث، واحدٌ... ويقال توارثناه، أي ورثه بعضنا عن بعضٍ قدمًا»[٢٦].

يفسّر الزبيدي كلمة إرث بأنّها: «نحو استيلاء الشّخص على مال وليّه الهالك»[٢٧].

أمّا نديمة عيتاني فتتناول قضيّة التّراث من منظورٍ اجتماعيٍّ وأيديولوجيٍّ في كتابها **التراث في الحضارة العربيّة**، فتعرّفه باعتباره «انتقال السّمات الحضريّة أو الثقافيّة لمجتمعٍ معيّنٍ من جيلٍ إلى جيلٍ، عن طريق التعلم والتعليم، ويُسمى بالتراث الحضاري أو الثقافي أو الاجتماعيّ، ويتحدّد التّراث ـ باعتباره مصطلحًا اجتماعيًّا ـ بالسِّمات الحضاريّة أو الثقافيّة أو الاجتماعيّة لأمّةٍ من الأمم. إنّه تركة الأجيال الماضية من حضارةٍ ماديّةٍ ومعنويّةٍ يتلقّاها الأفراد من المجتمع الذي هم أعضاء فيه...»[٢٨].

---

(٢٥) سعيد، **حركيّة الإبداع**، ص ٩٠ ـ ٩١.

(٢٦) أبو الفصل محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب**، إعداد وتصنيف يوسف خياط، ٢٠ ج (بيروت: دار لسان العرب، [د. ت.])، ج ٣، مادّة «ورث».

(٢٧) أبو الفيض مرتضى بن محمد الزبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق عبد الستار أحمد فراج [وآخ]؛ راجعته لجنة فنية من وزارة الإرشاد والأنباء، التراث العربي؛ ١٦، ٤٠ ج (بيروت: دار الجيل؛ الكويت: وزارة الإرشاد، ١٩٦٥)، ج ٥، مادّة (ورث).

(٢٨) نديمة عيتاني، **التراث في الحضارة العربية**، ط ٢ (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٦)، ص ٢١.

من هنا كان التّراث الحضاريّ لأمّةٍ من الأمم عنصرًا مهمًّا من عناصر التطوّر الاجتماعي، وبناء الرّاهن الفكريّ للإنسان المعاصر، لكونه أضحى مدينًا للأجيال السّابقة التي أورثته النّماذج التراثيّة كلها التي مثّلت وصقلت وبلورت شخصيّته الحضاريّة المتكاملة، لأنّ التّراث يمثّل تراكمًا حضاريًّا وثقافيًّا عبر الأجيال والقرون لمضمون العناصر المادّية والمعنويّة للحضارة، مثل المعرفة والمعتقدات والفنّ والأخلاق والصّناعات والحرف وقدرات الإنسان، وكلّ ما يكتسبه من المجتمع من سلوكٍ متعلّمٍ قائم على الخبرة والتّجارب والأفكار المتراكمة عبر العصور، التي تنتقل من جيلٍ إلى جيلٍ عبر اللّغة والتقليد والمُحاكاة(٢٩).

أقرأُ في ما سبق أنّ التراث عمليّة تراكم دائمةٌ عبر الماضي، مرورًا بالحاضر، وتجاوزًا إلى المستقبل، ولا يمكن أنْ يكون هنا قطع زمنيّ في هذه العملية، فتجربة الإنسان في الماضي تصبح تجربةً جديدةً في الحاضر، وتستمرّ إلى المستقبل. ولهذا يكون علينا أن نستفيد من الإرث لتطوير الحاضر وتجديده والعمل من أجل المستقبل، من دون أن يطغى إرث الماضي على الحاضر، ولا يلغي الحاضرُ الماضي، ولا يقف الماضي في سبيل المستقبل.

إنّ «التّراث العربي هو حلقة من سلسلةٍ طويلةٍ من الحضارات الإنسانيّة المتعاقبة، وهو جزءٌ من التراث الإنسانيّ العامّ، لأنّه أدّى ولا يزال يؤدّي دورًا أساسيًّا ومهمًّا في إغناء الحضارة الإنسانيّة وتطويرها، ومن يتصفّح كتب التّراث العربي، يجد أمامه عملاقًا متشعّب الفروع، يضمّ الطبّ والرياضيّات وعلم البصريّات، إلى جانب الفلسفة والجغرافية والأدب والعلوم الاجتماعيّة والفنون. إنّ الاهتمام بالتّراث الحضاري مهمّةٌ ضروريّةٌ تحتاج إلى موضوعيّةٍ وعقلانيّةٍ من جهةٍ، وإلى عالميّة الفكر الإنسانيّ وتواصله من جهةٍ أخرى. وإنّ عمليّة إحيائه هي عمليّةٌ انتقائيّةٌ تحتاج أوّلًا إلى الاستيعاب استيعابًا موضوعيًّا، وذلك عن طريق فهمه وهضمه وتطويره نحو الأفضل، وربطه بالمعاصرة التي تعني استيعاب الحاضر بخصوصيّاته القوميّة، وربطه بالتّراث الإنسانيّ العالميّ وخصوصيّات العالم المعاصر»(٣٠).

(٢٩) المصدر نفسه، ص ٣٤ ـ ٣٥.

(٣٠) المصدر نفسه، ص ٥٣.

نظر محمد أحمد السيد في دراسته **عصرنة التّراث** إلى التراث نظرة شاملةً من دون حصره في رقعةٍ جغرافيّةٍ معيّنةٍ، أو لدى جنسٍ من الأجناس، ومن دون تحديد إطارٍ زمنيٍّ يبدأ وينتهي عنده موروثٌ ما، يقول: «التّراث في معناه العامّ يشمل كلّ ما خلفته لنا الأجيال السابقة في مختلف الميادين الفكريّة والأثريّة والمعماريّة والقيم والتّنظيم والصّنع، وهو كلّ ما هو حاضرٌ في وعينا الشّامل ممّا ينحدر إلينا من التّجارب الماضية في المعرفة والقيم والنّظم والمصنوعات والحضور»[٣١].

يطرح السيد فكرة احتواء الموروث العربيّ الإسلاميّ الموروثات الفكريّة والحضاريّة والفنّية والمعماريّة قبل الإسلام، فيُطالب بضمّها إلى مجموع التراث العربي القديم، لأنّ ماضي الشّعوب والأمم التي أسلمت ليس في الحقيقة إلا جزءًا من هذا التراث الجامع. «وهذا الإدراك لا يصحّح ما شاع فينا من أنّ مكانتنا في التاريخ الحضاريّ لم تأخذ دورًا قياديًا إلا في العصر الوسيط، حيث كان الشّرق العربيّ الإسلاميّ منارًا للعلم والمعرفة والتمدّن. . . إذ لا يجوزُ أن نقف بالتراث عند حدٍّ زمانيٍّ ومكانيٍّ يحصره في نصوص الأدب الجاهليّ وذخائر علوم العربية والتاريخ الإسلاميّ، بل تمتدّ أبعاده لتستوعب التّراث القديم لكلّ أفكار وطننا العربيّ على امتداد الزّمان والمكان، فمن بابل وأشور، ومن الفراعنة والبابليّين وغيرهم من بُناة الحضارات القديمة، ومن الدّيانات السماويّة وغيرها من الرّسالات الروحيّة والاجتماعيّة والفكريّة الكبرى، ينحدر إلينا تراثٌ ضخمٌ هو مجموع التّاريخ المادّي والمعنويّ للأمّة منذ أقدم العصور إلى الآن»[٣٢].

عبّر الشاعر السّوريّ سليمان العيسى عن شموليّة التّراث العربيّ، فقال:

وأبعد نحن من عبسٍ ومن مضرٍ نعم أبعد

حمورابي وهاني بعل بعض عطائنا الأخلد

لنا بلقيس والأهرام والبردي والمعبد

---

(٣١) محمود أحمد السيد، عصرنة التراث (القاهرة: دار حراء طه، ١٩٩٩)، ص ٣٨.

(٣٢) المصدر نفسه، ص ٤٣.

ومن زيتوننا عيسى ومن صحرائنا أحمد

ومنا الناس يعرفها الجميع تعلّم أبجد

وكنّا دائمًا نُعطي وكنّا دائمًا نجحد(٣٣)

لا تعني القراءة المتأنّية للأبيات السّابقة ضرورة احتواء التراث كله باعتباره كتلةً جامعةً لكلّ ما سبق ذكره والتّفصيل فيه، وإنّما نتعامل مع التراث انطلاقًا من اختيار ما في التّراث من نماذجَ صالحةٍ للبقاء بإشعاع أفكارها وطروحاتها، فنعمد إلى التّمييز والفرز والتّبويب والتصنيف لنصل في النّهاية إلى عمليّة التّقويم المبنيّة على رؤيةٍ تحليليّةٍ لهذا التّراث من خلال إدراك العلاقة بينه وبين الرّاهن المعيش في شتّى تمظهراته. من هنا، تصبح عصرنة التّراث هي القدرة على إعطائه قيمةً وغايةً وظيفيّةً في الآن ذاته، تُعيد بعثه من جديدٍ وفق الخطوات التحليليّة السّابقة. «إنّ عصريّة التّراث لا تعني تقليد التراث، ولا أن نعود بحاضرنا ومستقبلنا فنصبّهما في قوالب الأمس البعيد، لكنّها تعني أن نبصرَ جذورَ غدنا الذي نريده مُشرِقًا في الصّفحات المُشرقة من التّراث، وأن نجعل العدل الاجتماعيّ الذي نناضل من أجله الامتداد المتطوّر لحكم أسلافنا بسيادة العدل في حياة الإنسان، وأن نجعل قسمات العقلانيّة والقوميّة في تراثنا زادًا طيّبًا، وروحًا ثوريّةً تفعل فعلها في يومنا وغدنا، وبذلك يصبح تراثنا روحًا سارية في ضمير الأمّة وعقلها، تصل مراحل تاريخها وتدفع مسيرة تطوّرها خطوات وخطوات إلى الأمام، وبذلك وحده يُصبح التراث طاقةً فاعليّةً وفعّالةً»(٣٤).

يُعدّ تحديد علاقة الشّعر العربيّ الحديث والمعاصر بالتّراث ـ إلى جانب تحديد علاقته بالحداثة في ما سيأتي لاحقًا ـ أساس ضبط ماهيّة الشّعر الحديث والمعاصر ذاته، لأنّ إدراك المتغيّر الشكليّ والمضمونيّ في متن القصيدة المعاصرة، ليس إلا قراءة ذاتيّة من طرف الشاعر لهذا التّراث، وموقفه منه، فما «الخروج عن البحر إلى التفعيلة ونبذ مقولة القاموس

---

(٣٣) سليمان العيسى، نقلًا عن: السيد، ص ٤٤.

(٣٤) السيد، ص ١١٣.

الشعري والثورة على القافية الموحّدة والبحث عن مقاييسَ جديدةٍ للشعر الحديث إلّا ترجمة لمفهوم جديدٍ للشعر من خلال فهمٍ معيّنٍ للتّراث والحداثة أوّلًا، وفهمٍ معيّنٍ للُعلاقة بينهما ثانيًا»[٣٥].

رفض العديد من النقّاد والشّعراء والأدباء أن تكون العلاقة بين التّراث والشّعر علاقةَ وصايةٍ أبويّة، تحدّد النّهج، وتفرض الوسيلة، وتزجر الخروج على القاعدة المطروحة منذ القديم. فعدّوا أسوأ الشّعر ما كان صدًى اتباعيًا لأصوات الشّعر الماضي. لكن مع ذلك قاموا بضبط العلاقات الجوهريّة التي يُسمح فيها بالتّعامل مع التراث، فأجازوا «العودة إلى الماضي لا لتقليده بل للاهتداء بأنواره واستخراج العبر والمغازي ليس إلا، خصوصًا أنّ التجديد يكون داخلًا في التراث ونابعًا من صميمه، من دون نسيان أنّ ما مضى قد مضى، والأمّة بأدبائها وجميع أبنائها، يجب أن تحيا للحاضر والمستقبل وليس للماضي»[٣٦].

من هنا يمكن طرح الأسئلة التالية:

هل هناك تراثٌ قادرٌ على رصد قاعدةٍ معرفيّةٍ وفكريّةٍ للقصيدة المعاصرة وتشكيلها؟ كيف تُحدّد العلاقة الإجرائيّة مع التراث؟ ما هي سُبل عرض الموقف الجماليّ والثقافيّ من التّراث، وهل الاستجابة لإغراءات الموروث هي استجابةٌ جماليّةٌ فنّيةٌ، أم موقفٌ فكريٌّ وأيديولوجيٌّ لدى الشاعر المعاصر؟

يُعرّف رمضان الصبّاغ التراثَ في معرض تحليله العلاقة بين التراث والقصيدة، قائلًا: «التراث هو الموروث الثقافيّ والدينيّ والفكريّ والأدبيّ والفنّي، وكلّ ما يتّصل بالحضارة أو الثقافة. وتراثُنا هو الموروث عن السّلف سواء أكانوا ممّن يقطنون المنطقة نفسها أم غيرها، أي إنّ تراثنا هو الموروث في كلّ أنحاء العالم، القصص والحكايات والكتابات وتاريخ

---

(٣٥) فاتح علاق، مفهوم الشعر عند روّاد الشعر العربي الحرّ (دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠٥)، ص ١٥.

(٣٦) خليل أبو جهجه، الحداثة الشعرية العربية بين الإبداع والتنظير والنقد (بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٥)، ص ٢٦٩.

الأشخاص وما ظهر من قيم، وما عبّر عن هذه جميعًا من عاداتٍ أو تقاليدَ وطقوسٍ. كما أنّ تراثنا هو ما ورثناه من كلّ الأجيال السابقة منذ العصور القديمة في مصر والصّين، مرورًا باليونان والمسيحيّة والإسلام حتّى عصرنا الحاضر. كلّ هذا يشكّل تراثًا حيًا بالنّسبة إلينا، قد يكون هذا الجانب أقرب إلى نفوسنا من ذلك أو العكس إلا أنّ هذا لا ينفي أنّه تراثنا جميعًا»[٣٧].

يتّضح من هذا التّعريف الذي آثرت أن أنقلَه كاملًا، صفة الاحتواء التي يتميّز بها التّراث، فهو من الناحية الفكريّة جامعٌ لأشهر الفلسفات القديمة التّابعة من الحضارات الضاربة جذورها في التاريخ، مثل الفلسفة اليونانية والهنديّة والإسلامية، ومن الناحية الأدبيّة يتّسع لاحتضان الآثار الخالدة في الثقافات القديمة، مع مراعاة الإطار التاريخيّ لظهورها واختفائها بحسب سياقاتها الزمنيّة. أمّا من الجانب الديني فهو شاملٌ أيضًا لمختلف الدّيانات السماوية أو الوضعيّة أو الحركات الفكريّة، أتنويريّةً كانت أم شاذّةً.

لهذا أعتقدُ أنّ مراجعة التّراث بمفهومه الشّامل السّابق يجب أن تنطلق من محفّزاتٍ فكريةٍ وجماليّةٍ يوفّرها التراث للمادّة الأدبية ذاتها، ويجعل منها الحلقة الأقوى في عملية الرّبط بين الماضي والحاضر في سياق التطلّع نحو أفق المستقبل، لكونه يمثّل «تحدّيًا للوعي الثقافي العامّ، وللوعي الشعري الحديث بشكلٍ خاصٍّ، ولذا فإنّ التّعامل مع التراث ينبع من موقفٍ محددّ، مبنيّ على وعيٍ جماليٍّ وثقافيٍّ مسبقٍ، كوّنته الذّات بقدرٍ معيّنٍ، وساهمت عوامل أُخرى (المجتمع والعصر والعلاقات الإنسانيّة... إلخ) في تكوينه...»[٣٨].

تعرض الناقدة خالدة سعيد في كتابها **البحث عن الجذور** الذي تُراجعُ فيه إشكاليّة قراءة التراث وعلاقته بالنصّ الشعريّ المعاصر، كيفيّة توظيف

---

(٣٧) رمضان الصباغ، في نقد الشعر العربي المعاصر: دراسة جمالية (الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر، ١٩٩٨)، ص ٣٦٨.

(٣٨) المصدر نفسه، ص ٣٦٨.

التراث في حدّ ذاته، وضرورة فهم التّراث في سياق معالم تشكّل الرؤية الفكريّة والأيديولوجية لدى الشّاعر أو الأديب، حيث تصبح المادّة التراثيّة عجينةً تتشكّل بحسب قدرة الشّاعر على فهم هذا الموروث، أو ادّعاء فهمه. كما تتساءل في معرض حديثها السّابق عن إمكانية تشكّل التراث باعتباره خلفيّةً للقصيدة الحديثة؟ ذلك، لكون العمل الأدبيّ في رأيها لا يتوقّف عند استحضار الحالات النفسية العميقة، الكامنة وراء النصّ الشعري فحسب، إنّما تمتدّ لتتقصّى اللمحات الأسطوريّة والإشارات الرمزيّة، والصّور واللافتات الفكرية التي تعود بمجموعها إلى الجذور التراثيّة(٣٩).

أمّا النّاقد حسين مروة فتكلّم في كتابه **دراسات نقديّة في ضوء المنهج الواقعيّ** عن سبيل مقاربة الموروث الفكريّ والأدبيّ، معتمدًا في طرحه على تجسيد الحسّ الماركسي الاشتراكي في فهم التراث والدّعوة إليه، فنادى بضرورة الكشف عن مستويات إدراك مفهوم أو مفاهيم الحرّية لدى أدباء التراث العربي، خصوصًا في أثناء الحديث في فصلٍ من كتابه عن السّمات الثورية في التراث الأدبي العربي. وَلئن كان النّاقد يدعونا إلى مراجعة ماهيّة الحرّية في الموروث الأدبي القديم باعتبارها حلقةً من حلقات ربط الصّلة مع الماضي، فإنه يؤكّد ضرورة ألا تخرج، أو تُحيد هذه الدّعوة عن الأوضاع التاريخيّة لهذا التّراث، لأنّ سياق الماضي بما فيه الموروثات يختلف جذريًا عن سياق الحاضر الذي ينطلق منه الشّاعر العربي المعاصر(٤٠).

لخّص خليل أبو جهجه نظريّة حسين مروة عن التّراث والشّعر المعاصر في النّقاط الأربع التالية:

«أ ـ تخطّي الطريقة السلفيّة في فهم التراث ومعالجته، وفي فهم العلاقة بينه وبين الواقع الاجتماعي الحاضر، ثمّ كشف قيمه بالاعتماد على

---

(٣٩) انظر: خالدة سعيد، **البحث عن الجذور: فصول في نقد الشعر الحديث** (بيروت: دار مجلة شعر، ١٩٦٠)، ص ١٥ ـ ٢٠.

(٤٠) انظر: حسين مروة، **دراسات نقدية في ضوء المنهج الواقعي**، ط ٢ (بيروت: دار الفارابي، ١٩٧٦)، ص ٣٢١ ـ ٣٧٦.

الرّؤية المعاصرة بنهجها التحليليّ الأكثر تقدّمًا والتحامًا بحركة الواقع العربي المعاصر.

ب ـ عدم تجاوز الأوضاع التاريخيّة لهذا التراث، كأن نُسقِط عليه مفهوماتنا المعاصرة بكلّ خصوصيّاتها المستمدّة من وضعٍ تاريخيّ مختلفٍ جدًّا، أو نُسقط مفهومات الماضي التراثيّة على الحاضر.

ج ـ النّظر إلى التّراث كأنّه قضيّة الحاضر نفسه، لأنّ الحاضر هو حركة صيرورةٍ تتفاعل في داخلها منجزات الماضي وممكنات المستقبل، تفاعلًا ديناميًا تطوريًا صاعدًا.

د ـ كشف العلاقات الثوريّة التي تحكم التراث والواقع والتاريخ الذي ينتمي إليه، ولئن برزت صعوباتٌ عدّةٌ في تطبيق مفهوم الثوريّة بجميع خصوصيّاتها الحاضرة على التراث القديم. فإنه لا مانع ـ في رأي مروة ـ من تقصّي كيفية وعي الحرّية ومستواها وضرورتها لدى أدباء التراث العربي، وذلك في ضوء مفهومنا الحاضر للثورية»[٤١].

يتّضحُ من الموقف النقدي السابق، أنّ حسين مروة بصفته ناقدًا اشتراكيًّا لا يرفض الإطار الحركي للصّيرورة الاجتماعية ماضيًا وحاضرًا، لأنّ الحاضر ليس إلا انعكاسًا لآليّات التفكير الثقافية في الماضي. فالثقافة العربية، باعتبارها جزءًا من الموروث، ذات جذورٍ وأصالةٍ عميقةٍ تمتدّ إلى ملامسة الواقعين الاجتماعي والتاريخي عبر كامل مراحل التاريخ العربيّ. لهذا فإنّ حركيّة الشعر المعاصر، في تقديري، لا يمكن بعد هذا أن تصطدم بالتّراث، أو تقف عنده لأنّ الشاعر هو سيّد الموقف هنا في التّعامل مع هذا التراث، فيكون التّجديد على صعيد الأبعاد الرؤيويّة وتشكّلات المواقف والقراءات المتعدّدة للماضي وفق اختلافات الأبعاد الأيديولوجية والفكريّة للشاعر العربيّ المعاصر.

تحدّث مارون عبّود عن علاقة التراث بالشّعر الحديث في كتابه **نقدات عابر**، في أثناء مقاربته قضيّة الثورة على القديم، فطرح الأفكار التي وطّأ لها

---

(٤١) أبو جهجه، ص ٢٧١.

توطئةً دينيّةً مسيحيّةً، وقف خلالها عند أسطورة الخلق وما تلاها من شذوذ وخصام الإنسان على أرض الله، «فشاء أن يقوم بتجديدٍ شاملٍ، فأرسل الطّوفان العرمرم، وأفنى بني البشر، إلا نفرًا قالوا إنهم كانوا صالحين. ولا تزال الطبيعة تحذو حذْوَ والدها (يقصد الأب، أي الله بالمفهوم المسيحيّ)، لذلك نراها تهّتم من حينٍ إلى حينٍ بتجديد ما قدُم وحدث، تارةً بالماء، وطورًا بالهواء، وأحيانًا بالنّار. وإذا تأمّلنا رأينا أن الطبيعة هي أكبر مجدّدٍ، فلولا غضبتها التي تعبّر عنها بالزلازل، لما رأينا البيوت المبنيّة بالوحل المجمّد المجفّف، تُشاد بالإسمنت المسلّح، ولَمَا رأينا مدنًا جديدةً تخطَّط بالبركار والزّاوية على أحدث طرازٍ»[٤٢].

أمّا ما تلا هذه التّوطئة ـ القصيرة ـ فهي نقاطٌ حدّد خلالها موقفه النقدي من التراث من جهةٍ، وحركة التجديد في الشعر العربي الحديث من جهةٍ ثانيةٍ، فعن التراث يرى عبود أنّنا، شئنا أم أبينا، موصولون ثقافيًا وحضاريًا وفكريًا بالماضي، لهذا يصبح كلّ تجديدٍ يخطّط له عقيمًا إذا لم ينطلق ذلك التخطيط ذاته من رؤيةٍ سابقةٍ، «إنّ الذين يتنكّرون للماضي لفي ضلال، فهم لن يفلتوا من براثن الأمس، وبرهاني على ذلك أنّنا لا نزال نُحني الهام عندما يذكر راسين، وهوميروس، وشكسبير، وفرجيل، وامرؤ القيس وسليمان وداوود، ومحمد، وعيسى وغيرهم، وكأنّي بالمصير القريب الذي يصير إليه تجديدنا، لا يكون غير ما صار إليه كلّ تجديدٍ، فلنفتّش عن الجديد في عقول النّوابغ، أمّا هذه الدّساتير: افعل كذا، فلا تؤتي ثمارها في إحياء الفنّ الحيّ الباقي. . .»[٤٣].

أراد عبود أن يقطع الطريق أمام حركة التجديد الشعرية العربية الحديثة التي نادت بضرورة فصل الموروث الفكريّ والحضاريّ والثقافيّ والدينيّ عن الإبداع الأدبيّ عمومًا والشعريّ على وجه الخصوص، خصوصًا عند أنصار الدّعوة إلى تغريب التّجديد الشعريّ المعاصر، ممّن ظنّوا أنّ الارتماء في أحضان الثّقافة الغربيّة، كبديلٍ للموروث العربيّ القديم، هو بداية التّجديد

(٤٢) مارون عبود، نقدات عابر (بيروت: دار مارون عبود، ودار الثقافة، ١٩٨٠)، ص ١١.
(٤٣) المصدر نفسه، ص ١١.

بل جوهره، يقول: «... فأنتم يا أتباع الشاعر العظيم إليوت، لم يقل لكم زعيمكم هذا بالتنكّر للماضي كل التنكر، بل قال: المهمّ أن يُحسّ الشاعر بالماضي إحساسًا مستمرًا، ولا يكفّ عن تنمية هذا الإحساس خلال أطوار حياته المختلفة، وعندي أنّ الشعر لا يكون في خلق الصور الغريبة البعيدة عن واقع الحياة، بل في التّعبير عن مشاعر الحياة، العاديّة تعبيرًا يُستحلى ويُستملَح»(٤٤).

لكن هذا لا يعني أنّ عبود انتصر انتصارًا مُطلقًا للتّراث، وإنّما راجع التراث ودعا إلى مُقاربته مقاربةً موضوعيّةً، تفقده تلك الهالة المقدّسة التي طالما حفظت اختراقه أو نقده نقدًا ذاتيًا؛ إنّه يؤمن أنّ الصّيرورة الزمنية في حركيّةٍ مستمرّةٍ، وفي صراعٍ جدليّ مع الواقع في كلّ مرحلةٍ زمنيّةٍ من التاريخ، لهذا كانت دعوته إلى عدم التنصّل من الموروثات دعوةً انتقائيّةً أساسُها رفض تثبيت الثابت بدعوة القداسة، بل نادى بإقرار كلّ متحوّلٍ يقود إلى الخلق والتجديد، «فلا نعجب إذن متى رأينا الأدباء من شعراء وكتّابٍ يثورون على القديم ويحاولون خلق الجديد، إنّ لكلّ شيءٍ أزياء، وإن اختلفت أسماؤها، فجوهرها واحدٌ، ولذلك قالوا كلاسيكيّ، ورومانتيكيّ، ورمزيّ، وسرياليّ، بيد أنّ جوهر القماش واحدٌ، ولكن التّفصيل يتغيّر، والقصّ تارةً يكون على القدّ، وطورًا يكون بشكل الجرس العبّودي، كما هي حال لباس نساء اليوم»(٤٥).

لهذا نادى الشّعراء المعاصرون بضرورة التّجديد وفق أطرٍ محدّدةٍ، أساسها النّظر إلى التراث نظرةً تكامليّةً إراديّةً ذوقيّةً، لا نظرةً إلزاميّةً مفروضةً بأحكامٍ سلطانيّةٍ غير قابلةٍ للنّقاش، «فلندع الشّعراء بلا موادّ شرعيّةٍ تفرض عليهم ونقول: أوّلًا وثانيًا وثالثًا، فالشّاعر الحقّ لا يُعنى بالأرقام»(٤٦). نادى مثلًا بضرورة التّجديد في اللغة والوزن والقافية، لحاجة روح العصر إلى هذا التّجديد الذي لا يعني في أيّ حالٍ من

---

(٤٤) المصدر نفسه، ص ١٣.

(٤٥) المصدر نفسه، ص ١٠.

(٤٦) المصدر نفسه، ص ١٢.

الأحوال الهدم من أجل الهدم فقط، فالثّورة على الموسيقى الشعرية القديمة من وزنٍ وقافية، لا تعني أن يغيب التّشكيل الموسيقيّ عن الشعر، وإنّما وجب تشكيله في أوجهٍ جديدةٍ ومختلفةٍ بحسب الأبعاد النفسيّة للشاعر ذاته، لأنّ «الكلام الشعريّ غير المقيّد بوزنٍ لا يخرجه لذيذًا شهيًا إلا من كان شاعرًا وزّانًا في الأصل، فقصائد نزار قباني غير المقيّدة بالتفعيلة القديمة لا تخلو من تفعيلةٍ جديدةٍ تشيع الموسيقى فيها. فهذه قصيدته الجديدة «شؤونٌ صغيرةٌ» ذات تفعيلاتٍ خاصّةٍ، يهزّك إيقاعها ويدعوك إلى استعادة قراءتها... فهذه القصيدة تدفعني إلى القول إنّ نزار قباني هو شاعر الوقت، جددّ ولم ينبذ القديم نبذًا قصديًا، ولو وُفّق الآخرون إلى مثل هذا لرحّبنا بجديدهم، وهو هذا الشّعر الرفيع»(٤٧).

يختم عبود حديثه عن قضيّة التراث والتجديد، بجملةٍ أشملَ من أن تحويها كلماتها، لأنّها نابعةٌ من فلسفةٍ ضاربةٍ جذورها في الفكر الإنساني منذ القديم، يظهر خلالها أنّ حركيّة الإبداع والتغيير والتّجديد ما هي إلا حركيّة زمنيّة خارجة عن إرادة البشر، لأنّهم في أحسن الأحوال خاضعون للجدلية الزمنية في شتّى تمظهراتها. يقول: «وبعد فلماذا نتعب، فالزّمان، وهو المغربل الأعظم، كفيلٌ بردّنا إلى الصّواب وإرشادنا إلى خلق شعرٍ جديدٍ حقًّا»(٤٨).

أمّا عز الدين إسماعيل فتناول علاقة الشعر العربيّ المعاصر بالتراث في كتابه **الشعر العربي المعاصر**، تناولًا تطبيقيًا راجع خلاله حضور الموروث في النصّ الشعريّ لدى كثير من الشّعراء الروّاد، حيث قام بدراسة التّمظهرات المختلفة للتراث في المتن الشعريّ العربيّ المعاصر بعد استقصاء مختلف مراحل هذا الحضور، فلاحظ أنّ التراث تجلّى واختفى في الشعر العربي المعاصر في الوقت ذاته، الأولى عندما قرّر الشاعر المعاصر إعادة قراءة الموروث قراءةً صادقةً معبّرةً عن رؤيةٍ ذات صلاتٍ وثيقةٍ بالماضي، والثانية عندما كُسِّر إطار الشعر القديم فاختفى التّشكيل المعماريّ الأنموذج،

(٤٧) المصدر نفسه، ص ١٤.

(٤٨) المصدر نفسه، ص ١٤.

وعُوضَ بالتّجارب التشكيلية المتفرّدة النّابعة من الرّغبة في بناء النّموذج المتغّير لا النّموذج الثّابت. يقول إسماعيل: «هل حقًّا ينفصل شعراء هذه التجربة عن التراث؟ نجيبُ عن هذا ـ من دون معاظلة ـ بنعم ولا. بنعم لأنّ إطار شعرهم يختلف اختلافًا كلّيًا عن إطار الشّعر القديم، وهم لم يعودوا يتّخذون ذلك الإطار القديم مثالًا يُحتذى، ولا لأنهم وإن انفصلوا عنه فإنهم لم يبتروا الصِّلات المعنوية التي تربطهم به وبالتراث بعامّةً. إنّهم إذًا انفصلوا عنه لكي يقفوا منه مع ذلك على بعد بعينه يمكّنهم من رؤيته رؤية أصدق، وتمثّله تمثّلًا أعمق»(٤٩).

تجسّد الموقف النقديّ لدى شعراء هذه المرحلة، وخصوصًا الشعراء الروّاد، في كثير من كتاباتهم وتصريحاتهم وقصائدهم، وهذا ما سنعرضُ له في مراحلَ لاحقةٍ من البحث، ونكتفي الآن بإبراز الرؤية العامّة لهؤلاء بشأن توظيف التراث في الشعر العربيّ المعاصر، التي ترتكز على ركائزَ عدّة، **أوّلها** ضرورة قراءة الموروث الثقافي والحضاريّ لغاية ربط العلاقات الموضوعيّة بين الراهن المعيش والماضي، ربطًا تكامليًا من دون جعل التراث قيدًا نتقيّد به أو أُنموذجًا للاحتذاء والمعارضة. أمّا الركيزة **الثانية** فتمثّلت شعرًا من خلال التناص مع الموروث في صوره المختلفة، دينيّةً، أو أسطوريّةً، أو تاريخيّةً، حيث قرّر الشّاعر المعاصر توظيف التراث داخل تشكيل بُنية القصيدة الحديثة لغاية خلق نوعٍ من التّواصل الفكري بين قواسمَ يجدُ أنّها مشتركة. **وثالثة** الرّكائز، في اعتقادي، هي توظيف النّماذج التراثية توظيفًا استدلاليًا انطلاقًا من قراءة الحاضر، ومحاولة فهم الماضي في ضوء الحاضر لا العكس، هذا ما تحقّق عند الشعراء «الميتافزيقيّين» الذين التمسوا لمواقفهم أعذارًا في الموروث. وحلّل عز الدين إسماعيل الفكرة السابقة تحليلًا دقيقًا، رصد خلاله موقف الشّعراء المعاصرين من التّراث في اعتباراتٍ أربعةٍ تمثّلت في ما يأتي:

ـ ضرورة تقدير التراث في إطاره الخاصّ، فلا نحمّله ولا نحمل عليه ما لا يطيق، أي وجوب تمثّله ككيانٍ مستقلّ نرتبط به تاريخيًّا.

---

(٤٩) إسماعيل، ص ٢٥ ـ ٢٦.

ـ مراجعة التّراث انطلاقًا من الرّاهن المعيش والنّظر إليه في ضوء المعرفة العصريّة لا لتجريحه، أو الانتصار له، كما سبق أن حدث، لكن لتقدير ما فيه من قيمٍ ذاتيّةٍ وروحيّةٍ وإنسانيّةٍ خالدةٍ.

ـ خلق علاقةٍ توفيقيّةٍ في التعامل مع التراث، فلا ردّة تجاه الماضي كلّيةً كما فعل أصحاب الإحياء، ولا عن طريق الاجتهاد في جعله مسايرًا لتصوّرات العصر، لكن عن طريق استلهام مواقفه الروحيّة والإنسانيّة في إبداعنا العصريّ.

ـ ضرورة خلق نوعٍ من التّوازن التاريخيّ بين جذور الماضي والفروع النّاهضة على سطح الحاضر(٥٠).

من هنا، أضحت مُقاربة التراث بالنسبة إلى الشاعر المعاصر مقاربةً إلزاميّةً وفق الاعتبارات والرّكائز التي سبق ذكرها، إذ على الرّغم من كسر القوالب الشكليّة للقصيدة العربية، والثورة على نظام الوزن والقافية، فإنّ الشّاعر المعاصر ظلّ متشبّثًا بالمادّة الفكريّة والحضارية التي يمدّه بها التّراث، فتوطّدت العلاقة بينه وبين الماضي في إطار شراكةٍ فكريّةٍ تعمل على استيعاب المعنى الإنسانيّ للتراث وتفهّمه وإدراكه ووعيه، «فشعراء هذه التجربة قد استطاعوا ـ لأوّل مرّةٍ ـ أن ينظروا إلى التّراث من بُعدٍ مناسبٍ، وأن يتمثّلوه لا صورًا وأشكالًا وقوالبَ، بل جوهرًا وروحًا ومواقفَ، فأدركوا بذلك أبعاده المعنويّة، وهم في خروجهم على الإطار الشكليّ للشّعر القديم لم يكونوا بذلك يحطّمون التراث، بل كانوا يحطّمون شكلًا كان قد تجمّد ومن شأنه أن يتطوّر ويتجدّد، فليس الشكل هو روح التراث وإن ارتبط به في يوم من الأيام، ويصعب أن يكون للتراث فعاليّةٌ حقيقيةٌ في زمانٍ غير زمانه، إذا كان الشّكل وحده هو كلّ ما يمكن أن يُستفاد منه»(٥١).

حدّد إسماعيل في معرض حديثه عن التراث في الشعر العربي المعاصر خمسة مصادرَ أساسيّة للتّراث، جرى إبرازها بأشكالٍ وظيفيّةٍ مختلفةٍ في

---

(٥٠) المصدر نفسه، ص ٢٦.

(٥١) المصدر نفسه، ص ٢٦ ـ ٢٧.

المتن الشعريّ من شاعرٍ إلى آخرَ، وهي القرآن الكريم، والمرويّات، والتّراث الشعبي، والمواقف التاريخيّة، والشخصيّات الإنسانيّة[٥٢]. وهي مصادرُ أُعيد قراءتها وفق ما يأتي:

- الموروث الديني (أكان إسلاميًّا أم مسيحيًّا) والحضور الأسطوريّ.

- الثقافة الشعبيّة خصوصًا المرويّ منها.

- الشّخوص التاريخيّة الفاعلة.

من هنا وجب طرح التّساؤل الآتي: كيف تمظهرت هذه المصادر في القصيدة العربيّة المعاصرة؟

يقف المتجوّل في دواوين الشّعر العربيّ المعاصر، مباشرةً، على قدرة كثير من الشعراء على توظيف الموروث بتمظهراته السّابقة، توظيفًا ابتعد عن الاقتباس المباشر. لهذا أكتفي في ما سيأتي بعرض النّماذج الرّئيسة والدّالة على المصادر السّابقة، لأنّني سأفصّلُ القولَ فيها أكثر فأكثر في مراحل البحث اللاحقة، وذلك حين أتحدّثُ عن مفهوم الشعر عند الشعراء الروّاد وعلاقته بالتّراث.

ثانيًا: الموروث الديني

ينقسم الموروث الديني المتضمّن في متن الشعر العربي المعاصر إلى قسمين أساسيّين: موروثٌ دينيّ إسلاميّ، وموروثٌ دينيّ مسيحيّ، يتمظهر كلّ واحدٍ منهما حضورًا في صورٍ عدّة، أساسها اقتباس روح الآيات القرآنيّة والإنجيليّة وصداها، والشخصيّات الدينية التاريخيّة، بحسب ضرورات الخطاب عند الشّاعر المعاصر. ونُلاحظ هذا بوضوح في قصيدة بدر شاكر السيّاب «شناشيل ابنة الجلبي»، حيث يقول:

وتحت النّخل حيث تظلُّ تمطر كلّ ما سعفةٌ
تراقصت الفقائع وهي تفجر ـ أنه رطبٌ
تساقط في يد العذراء وهي تهزّ في لهفة

(٥٢) المصدر نفسه، ص ٢٨ وما بعدها.

بجذع النخلة الفرعاء تاج وليدك الأنوار لا الذهب

سيصلب منه حبّ الآخرين سيبرئ الأعمى

ويبعث من قرار القبر ميتًا هذه التعب

من السفر الطويل إلى ظلام الموت، يكسو عظمه اللّحما

ويوقد قلبه الثلجي فهو بحبّه يثب![٥٣]

تجسّدت الروح القرآنية في القطعة السابقة، حين اتّخذ السيّاب من قصّة السيدة مريم (عليها السلام) رمز المعجزة التي طالما انتظرها الشاعر، تقول الآية الكريمة: **﴿فَنَادَاهَا مِنْ تَحْتِهَا أَلَّا تَحْزَنِي قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا. وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقِطْ عَلَيْكِ رُطَبًا جَنِيًّا. فَكُلِي وَاشْرَبِي وَقَرِّي عَيْنًا فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ الْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِي إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْمًا فَلَنْ أُكَلِّمَ الْيَوْمَ إِنسِيًّا﴾**[٥٤].

كما تشعّ من القصيدة روح السيّد المسيح (عليه السّلام) ومعجزاته، حيث يتّضح في السطر الخامس قدرته على شفاء الأعمى، وفي السّطر السادس قدرته على إحياء الموتى.

أمّا في قصيدة «المسيح بعد صلبه»، فيتّخذ السيّاب من السيد المسيح رمزًا لمُعاناة الإنسان العربي في واقعه المأساوي الذي خلّفته الحكومات والعيوب الاجتماعيّة التي طغت على وعي الأغلبيّة، فأفقدتهم الإحساس بالمعاناة، ولم يجد مُرهَفو الإحساس من أمثال السيّاب مكانًا يسندون إليه رؤوسهم، فكان لهؤلاء أن يفكّروا في بديلٍ قادرٍ على قيادة الشعب، فلم يجد السيّاب وغيره إلا المسيح، والصّلب تعبيرًا عن إيمانهم بانتصار الحياة على الموت[٥٥].

---

(٥٣) بدر شاكر السّياب، **ديوان بدر شاكر السياب**، ٢ ج (بيروت: دار العودة، ١٩٧١)، ج ٢، ص ٣٤٥.

(٥٤) **القرآن الكريم**، «سورة مريم،» الآيات ٢٤ ـ ٢٦.

(٥٥) انظر: آمنة بلعلي، **أبجدية القراءة النقدية: دراسة تطبيقية في الشعر العربي المعاصر** (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ١٩٩٥)، ص ٥٣.

يقول السيّاب في مطلع القصيدة:

بعدما أنزلوني سمعت الرياح
في نواحٍ طويل تسف النخيل
والخطى وهي تنأى إذن فالجراح
والصليب الذي سمّروني عليه طوال الأجيال
لم تُمتني(٥٦)

أمّا الشاعر اللبناني، خليل حاوي، فاستطاع أن يتقمّص شخصيّة المسيح ليحقّق فكرة البعث بعد الموت في عالم الشاعر المُفعَم بالتّناقضات السياسيّة والاجتماعيّة، التي ظلّت تعصف بلبنان في مرحلة الحرب الأهليّة في السبعينيّات من القرن الماضي، ففي قصيدة «نهر الرّماد»، يُخاطب الشاعر على لسان السيّد المسيح ربّه قائلًا:

آه ربّي صوتهم يصرخ في قبري
تعال
كيف لا أنفض عن صدري الجلاميد
الجلاميد الثقال
كيف لا أصرع أوجاعي وموتي
. . . وليكن ما كان ما عنيت منها
محنة الصلب وأعياد الطغاة(٥٧)

ثالثًا: الحضور الأسطوري

تجلّت الصورة الثانية من صور توظيف التّراث في الشعر المعاصر في ولوج الشاعر عوالم الأساطير، ولوجًا فنيًا بامتياز، إذ قام بتحميلها رؤية وظيفيّة مُعاصِرة ضمن نسيج القصيدة وبُنيتها الخارجية. ويُعدّ السّياب من

(٥٦) السيّاب، ج ١، ص ٤٥٧.

(٥٧) خليل حاوي، ديوان خليل حاوي، ط ٢ (بيروت: دار العودة، ١٩٧٩)، ص ١٠٣ ـ ١١٢.

الشعراء الروّاد في تطعيم النصّ الشعري تطعيمًا أسطوريًا، يقول عن هذا: «حين أردت مقاومة الحكم الملكيّ السعيدي بالشّعر اتّخذت من الأساطير التي ما كان زبانية نوري السعيد ليفهموها ستارًا لأغراضي تلك، كما أنّي استعملتها للغرض ذاته في عهد قاسم، ففي قصيدتي مثلًا المسمّاة «سربروس في بابل»، هجوت قاسمًا ونظامه البشع هجاءً من دون أن يفطن زبانيته إلى ذلك، كما هجوت ذلك النّظام أبشع هجاء في قصيدتي الأخرى «مدينة السّندباد». وحين أردت أن أصوّر فشل أهداف ثورة تمّوز استعضت عن اسم «تمّوز» البابلي باسم «أدونيس» اليونانيّ، الذي هو صورةٌ منه»[٥٨].

يقول السيّاب في مقطعٍ من قصيدة «سربروس»[٥٩]:

ليعو سربروس في الدروب
في بابل الحزينة المهدمة
ويملأ الفضاء زمزمه،
يمزّق الصغار بالنيوب، يقضم العظامْ
ويشرب القلوب
ليعو سربروس في الدروب
لينهش الآلهة الحزينة، الآلهة المروعة،
فإنّ من دمائها ستخصب الحبوب...[٦٠]

نقرأ عند يوسف الخال في مقطعٍ من قصيدته «السفر» نوعًا من التشكيل الأسطوريّ المبنيّ على مجموعة معانٍ عقليةٍ محدّدةٍ، التي تصبح خلالها الأسطورة غايةً وظيفيّةً تُساعد الشاعر في رسم معالم المتخّيل البديل:

وقبلما نهمّ بالرحيل نذبح الخراف

(٥٨) عيسى بلاطة، بدر شاكر السياب: حياته وشعره، ط ٢ (بيروت: دار النهار للنشر، ١٩٧٨)، ص ١٨٩ ـ ١٩٠.

(٥٩) سربروس هو الكلب الحارس لمملكة الموت في أساطير الإغريق، وقد رمز به إلى عبد الكريم القاسم.

(٦٠) السيّاب، ج ١، ص ٤٨٢ ـ ٤٨٥.

واحدًا لعشتروت، واحدًا لأدونيس،
واحدًا لبعلٍ، ثمّ نرفع المراسي
الحديد من قرارة البحرْ،
ونبدأ السفر(٦١)

رابعًا: السِّير والثقافات الشعبية

تمثّل الثقافة الشعبية ملموسًا فكريًا جوهريًا بالنّسبة إلى الشّاعر العربيّ المعاصر، فهي تجعله في حالة تناصّ دائمٍ مع التّراث، يتشكّل داخله وفق آفاقه الرؤيوية الخاصّة، يستحضر منها ما يستطيع أن يخلق التّساؤل، ويجدّد الفكرة ويفجّر الطّرح. فهذا نزار قباني مثلًا يُلامس شخصيّة عنترة بن شداد، فيضعها في سياقٍ اجتماعيّ وفكريّ غير سياقها التاريخيّ، للدّلالة على وضعٍ يرفضه، عانته المرأة العربيّة:

عنترةُ العبسيُّ خلف بابي
يذبحني
إذا رأى خطابي..
يقطع رأسي..
لو أنا عبّرت عن عذابي..
فشرقكم يا سيدي العزيز
يحاصر المرأة بالحراب...
وشرقكم يا سيدي العزيز
يُبايع الرجال أنبياء
ويمطر النساء في التراب(٦٢)

(٦١) يوسف الخال، **الأعمال الشعرية الكاملة**، ط ٢ (بيروت: دار العودة، ١٩٧٩)، ص ٢٣٤.

(٦٢) نزار قباني، **الأعمال الشعرية الكاملة**، ٤ ج (بيروت: منشورات نزار قباني، ١٩٧٩)، ج ١، ص ٥٧٧.

أمّا الشاعر المصريّ، أمل دنقل، فيجعل من عنترة العبسي رمزًا لرفض الواقع السياسي المُزري الذي آلت إليه مصر في السبعينيّات، بعدما تفشّى الفساد في قمّة هرم السلطة، فيستحضر شخصيّة عنترة التي تتولّى الدّفاع عن مصالح هؤلاء القادة في السلطة بكلّ الوسائل من دون أن يلقى شكرًا أو عرفانًا:

ظللت في عبيد (عبس) أحرسُ القطعان

وها أنا في ساعة الطعان

ساعة أن تخاذل الكماة... والرماة... والفرسان

دعيت للميدان!

أنا الذي لا حول لي ولا شأن...

أنا الذي أُقصيت من مجالس الفتيان،

أُدعى إلى الموت... ولم أُدعَ إلى المجالسة!![٦٣]

يتناول محمد الفيتوري الشخصيّة نفسها، لكن من منظورٍ مختلفٍ تمامًا عن نزار، وعن دنقل، إذ يُعيد رسم بطولات عنترة بن شداد في قصيدة، أعتقد أنّها تميل نحو عكس واقعٍ حضاريّ واجتماعيّ معيّنٍ لبلده، وحكّام بلده السودان في فترة الستينيّات والسبعينيّات، فيقول:

نحن العرب..

عنترة العبسي فوق صهوة الفرس

يصرخ في الشمس فيعلو الاصفرار وجهها

وترجف الجبال رهبة، وتجمد السحب

لأنّه قهقه أو غضب

لأنّه ثرثر أو خطب

(٦٣) أمل دنقل، **الأعمال الشعرية**، ط ٣ (القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٨٧)، ص ١٢٣ - ١٢٤.

لأنّه النار التي

تفرخ ذرات الرماد والحطب[٦٤]

لكن الفيتوري ما يلبث أن يُدرك أنّ الواقع الاجتماعيّ والسياسيّ في بلاده هو واقعٌ مزيّفٌ تشوبه تناقضاتٌ فكريّةٌ وأيديولوجيّةٌ، عصفت بالاستقرار العامّ للسودان، فيستحضر شخصيّة «الدون كيشوت» ليحمّلها أسباب التّدهور والاندثار:

دون كيشوت الثاني

صدئت عيناك...

وغطت أعشاب الأرض السوداء خطاك

فلتدفن رأسك في الطين

يا دون كيشوت المسكين.

الحلبة فارغة العينين

بلا كفّين

بلا جمهور يزرع ملء جوانبها الضّوضاء

تجيء تجرجر سيفك في الخلاء

تتلاعب بالسّيف الخشبيّ وبالحربة

لا تخجل من هذا الصّمت الصّافي فوق الحلبة

سيفي مثلي ظمآن

وحصاني أيُّ حصان

وأنا الموت الأحمرُ

أنا جلاد الفرسان[٦٥]

(٦٤) محمد الفيتوري، ديوان محمد الفيتوري، ٣ ج، ط ٣ (بيروت: دار العودة، ١٩٧٩)، ج ١، ص ٦١١.

(٦٥) محمد الفيتوري، الأعمال الشعرية: الأعمال الأفريقية (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨)، ص ٣٣٨ ـ ٣٣٩.

يُعلّق السعيد الورقي على الاستغلال الإيجابيّ للتراث عند الشاعر العربي المعاصر قائلًا: «نظر الشاعر العربي المعاصر إلى التراث الإنساني على أنّه كيانٌ له أبعاده الفكريّة والإنسانيّة، وأحّس أنّ عليه كفنّانٍ معاصرٍ أن يعي هذا التّراث ويتفهّمه ويُدرِكه من خلال الإحساس بالمعنى الإنسانيّ فيه، ومن خلال هذه النّظرة كان استخراج الشّاعر المعاصر للمواقف التي لها صفة الدّيمومة في هذا التراث»(٦٦).

لهذا أعتقد أنّ قضيّة الصّراع بين القديم والجديد وإشكاليّة توظيف التّراث هي قضيّةٌ وإشكاليةٌ حتميّةٌ لا يستطيع الشّاعر المعاصر أن يتجاهلها أو يُناصبها العداء لضروراتٍ اجتماعيّةٍ وسياسيةٍ وفكريةٍ، ظلّت تثير تساؤلات الشّاعر المعاصر.

خاتمة

بناءً على المقاربات السابقة، يمكنني أن أعرض أمام المتلقّي في ختام هذا البحث أهمّ الرّؤى، وهي:

ـ مثّلت قضيّة المتشاكل والمختلف عند النقّاد ومنظّري الأدب ونظريّته أساسًا إجرائيًّا لمقاربة المتون النصيّة بعيدًا من أساسيّات النّمط والتقليد.

ـ لا تُقاس المُعاصرة الأدبية (الشعريّة) بأحكامٍ زمنيةٍ معيشةٍ، بقدر ما تُضبط وفق درجة التفرّد والتميّز والثورة، سواء النّابعة من التجربة الشعريّة الذاتية أم من الرّغبة في تحسّس الاحتذاء وصياغة المعلوم السّابق صياغةً جديدةً في إطارٍ زمانيّ ومكانيّ مختلف.

ـ أعتقد أنّ فهم دلالة الاصطلاح الوظيفي للمعاصرة في الشعر العربي الحديث، باعتبارها صفةً نُطلقها على الشعر، فتلازمه فترةً من الزمن، ثمّ تسقط عنه بحكم طبيعتها الرّافضة للثّابت والسّكون، هو الفهم الذي يقودنا نحو النصّ العالم وليس النصّ الذي يصف العالم، حينها تُصبح القصيدة

(٦٦) السعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٢)، ص ٣٩ ـ ٤٠.

هي لحظة القبض على اللّحظة الهاربة من الزمن في خطٍّ أفقيّ له بدايةٌ وليس له نهاية.

ـ المعاصرة، في تقديري، هي البثّ المتجدّد داخل النصّ الشعري، شرط أن لا يعرف هذا البحث الاستقرار والسّكون، فتغدو المعاصرة ثباتًا، والإبداع سكونًا، والخلق وصفًا، والموقف احتذاءً.

ـ علينا أن نستفيد من الإرث اللغويّ والأدبيّ نهضويًا لتطوير الحاضر وتجديده والعمل من أجل المستقبل.

ـ ضرورة استيعاب المادّة التراثيّة في إطار حركيّةٍ نهضويةٍ شاملةٍ سواء من الجانب اللغويّ أم الثقافيّ والحضاري في المتون الشّعرية المعاصرة.

ـ المجاهرة بعصرنة التراث اللغويّ والأدبيّ ضمن نظريّةٍ أدبيةٍ أفقيّةٍ؛ فنتعامل معه انطلاقًا من اختيار ما فيه من نماذجَ صالحةٍ للبقاء بإشعاع أفكارها وطروحاتها.

القسم الثالث

لغة التعليم والهوية

الفصل الثامن

لغة التعليم وتأثيرها في الهوية العربية
دراسة ميدانية على عيّنة من الطلاب المصريين
في ظل أنظمة تعليمية متباينة

أحمد حسين حسنين

مُقدّمة

حينما تُثار إشكالية «الهوية» في أي مجتمع إنساني، تغدو أمّ القضايا التي يتوقف الباحثون حيالها كثيرًا. فهوية المجتمع وارتباط أفراده بها هي من تمنحهم كينونتهم وأسس وجودهم وشعورهم بالانتماء إلى أصل أو أصول مشتركة، فتغذي مسؤوليتهم الجماعية بضرورة استمرار مقوّمات الهوية واستدامة عناصرها. ولا تغدو الهوية، في تصور كثير من الباحثين، قضية اختيار يمكن أن يتبرأ منها نظام سياسي أو قوى اجتماعية، أو أن تلغيها مؤسسات استعمارية. فالهوية تتشكل اجتماعيًا وليس للأفراد الحق باختيارها، وإنما فقط يضيفون إليها معانيَ من التعددية والتنوّع. ومن ثم، اهتزاز الهوية أو تعرّضها لأزمة لا يعني سقوطها، بقدر ما يُؤدي بقوة إلى تجلّي سؤالها الرئيس الذي ـ يبرز حال عودة الوعي الجمعي إلى حامليها ـ يدور حول أولويات الانتماء ومستوياته: من نحن؟ وماذا نكون؟ وماذا نريد لأنفسنا ووطننا؟ ولا شك في أن إشكالية الهوية غدت الآن من أهم القضايا الحيوية التي تطرح نفسها بإلحاح على المجتمع العربي المعاصر،

وتشتبك في حدودها مع كثير من قضاياه الاجتماعية والفكرية والتعليمية والسياسية.

ثمة علاقة جدلية شديدة التعقيد بين تشكل هوية المجتمع، وإعادة تشكلها أو إنتاجها، واللغة الأم التي يتحدث بها سكانه. فإذا كانت اللغة هي الأساس الصلد الذي تنهض عليه قصة الأمة ـ كما يقول أندرسون ـ فإن الهوية هي في حقيقة الأمر بناء لماهية هذه الأمة. وبلغ من أهمية اللغة بالنسبة إلى الهوية أن أكد بعض الباحثين أن اللغة هي التي تولّد الهوية، وأن الهوية هي في جوهرها وعمومها مسألة لغوية أو ظاهرة لغوية[١]. ومن ثم، لا بد من أن تشكل اللغة المكوّن الأهم في أي اقتراب منهجي مُنظّم من إشكالية الهوية الجماعية لأي تكوين اجتماعي قائم.

خبرت مجتمعات إنسانية عدة ـ بدرجات متباينة ـ مشكلات في علاقة هويتها بلغتها القومية. فالمجتمع عندما ينمو ويتطور، وتتمايز جماعاته وطبقاته، وتغدو متعارضة في أهدافها ومصالحها، علاوة على ما يخضع له بناؤه الثقافي والاجتماعي من تحديات خارجية، هنا تبزغ المشكلات المرتبطة باللغة والهوية وتنتشر. لكن يكمن الفرق بين مجتمع وآخر في مستوى الوعي الجمعي بالمشكلة، وحجم الجدية والهمة في معالجتها. ومن ثم، هناك من لا يتصوّر إمكانية تحقيق النهوض الثقافي والحضاري لمجتمع ما يظل رهنًا لمشكل اللغة والهوية، فلا تتحقق النهضة ما بقيت المشكلة شاخصة على نحو ما يعانيه المجتمع العربي الآن.

يشير بعض الباحثين إلى أنه لا تكاد توجد محاولة واحدة لتحديد بُنية الهوية العربية لم تدخل اللغة في صميمها، على الرغم من الاختلاف حول طبيعة العناصر الأخرى المُشكّلة للهوية. فالنسبة الأكبر من الجماعات الاجتماعية التي تعيش في المجتمع العربي تتحدث العربية، وتنتمي إلى «الثقافة العربية»، وإلى «الوطن العربي». ومن ثم اتفق هؤلاء الباحثون على أن اللسان العربي ـ أي التحدث باللغة العربية ـ يمثل أحد معايير التصنيف

---

(١) جون جوزيف، **اللغة والهوية**، ترجمة عبد النور الخرافي، عالم المعرفة؛ ٣٤٢ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٧)، ص ٣٠.

المهمة للجماعات التي تعيش في المجتمع العربي[٢]، في حين تتراجع لديهم الأهمية النسبية للعناصر الأخرى المُشكّلة للهوية. فلا الدين، ولا الدولة، ولا الرقعة الجغرافية، ولا المصالح الاقتصادية تشكل المقومات الأساسية للهوية العربية بقدر ما تكون اللغة التي يتحدثونها[٣].

لذلك، ثمة اتفاق واضح بين أغلبية المهتمين بدراسة الهوية على أن اللغة العربية تشكل العنصر الرئيس والأهم في تحديد الهوية العربية. فعبد العزيز الدوري ـ على سبيل المثال ـ اعتبر اللغة العربية هي التي شكلت تاريخيًا القاسم المشترك الأول الذي أدى إلى بدايات الوعي العربي قبل ظهور الإسلام، ومن هنا اعتبر الهوية العربية شأنًا حضاريًا ثقافيًا وليس عنصريًا أو إقليميًا أو دينيًا[٤].

من هنا، اللغة العربية لغة الكتاب والخطاب والتواصل بين أبناء الشعب العربي، والأداة التي تحمل تراثهم، يمثل الاهتمام بها اهتمامًا بالوجود العربي ذاته. لكنها تُواجَه اليوم بتحديات وتراجعات مثيرة للقلق، داخلية وخارجية، تسعى إلى نفيها من محيطها العربي وحياة شعوبها الاجتماعية والثقافية، وجعلها مطاردة ومطعونًا في قدراتها ومكانتها بحيث أصبحت

---

(٢) انظر: حليم بركات، **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي**، ط ٢ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥)، ص ٣٤ ـ ٣٥؛ سعد الدين إبراهيم، «نحو دراسة سوسيولوجية للوحدة: الأقليات في العالم العربي،» **قضايا عربية**، السنة ٣، الأعداد ١ ـ ٦ (شباط/فبراير-تموز/يوليو ١٩٨٦)، ص ٥ ـ ٨، ومحمود كامل الناقه، «اللغة والهوية،» ورقة قُدِّمَت إلى: مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث بعنوان «التعليم باللغات الأجنبية في العالم العربي» الذي عُقِدَ في كلية دار العلوم بجامعة القاهرة في ١٤ ـ ١٥ شباط/فبراير ٢٠٠٦، ص ٣٥٤.

(٣) ساطع الحصري، **العروبة أولًا**، ط ٤ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦١)، ص ١١٢ ـ ١١٣، وعبد الله العروي، **ثقافتنا في ضوء التاريخ** (بيروت؛ الدرار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ١٩٨٣)، ص ١٩٨ ـ ٢٠٥.

(٤) انظر: عبد العزيز الدروي، **الجذور التاريخية للقومية العربية**، سلسلة الدراسات القومية (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٠)، ص ٨٢؛ رغيد الصلح، «العروبة والمستقبل (ملف): العروبة ومسألة الاندماج الوطني،» **المستقبل العربي**، السنة ٣٣، العدد ٣٧٩ (أيلول/سبتمبر ٢٠١٠)، ص ١١٠ ـ ١١١؛ عبد الإله بلقيز، «العروبة والمستقبل (ملف): العروبة في معنى حضاري،» **المستقبل العربي**، السنة ٣٣، العدد ٣٧٩ (أيلول/سبتمبر ٢٠١٠)، ص ٨٠، وجورج قرم، «العروبة والمستقبل (ملف): العروبة وصناعة التاريخ،» **المستقبل العربي**، السنة ٣٣، العدد ٣٧٩ (أيلول/سبتمبر ٢٠١٠)، ص ٩٩ ـ ١٠٠.

تمثل في مؤسسات العمل والتعليم والبحث العلمي اللازم المهمل، والأساس الذي يتذيّل قائمة الأولويات، وغدت تفقد تدريجيًا وظائفها الأساسية باعتبارها أداة للتعليم والتكوين والإبداع.

من ثم، التحديات التي تُواجِه اللغة العربية هي ذاتها تحديات للهوية العربية ولمجمل الوجود العربي ذاته. فاللغة مصدر الهوية. وتشكل أزمة اللغة «أزمة مصدرية» للهوية. وهي الأزمة التي تتفاقم عندما تستمر اللغات الأجنبية بمزاحمة العربية في مؤسسات التعليم بوجه خاص. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الراهنة التي تتناول إشكالية العلاقة بين اللغة والهوية في المجتمع العربي، مع التركيز على اللغة السائدة في مؤسسات التعليم وتأثيرها في تشكيل الهوية العربية وإعادة تشكّلها لدى شرائح متباينة من الطلاب.

إذا كان التعليم يمثل في أي مجتمع إنساني وسيلة لتنمية موارده البشرية والحفاظ على هويته وتأكيد الانتماء القومي لأعضائه، إذا كان الأمر كذلك، فبوسع المُتابع لحال التعليم العربي الآن أن يلحظ ما أصابه من فوضى، ولا سيما مع موجات العولمة وتيّاراتها المختلفة. وهي الحالة التي ردها الباحثون إلى عوامل عدة كان من أهمها تدفق قيم السوق وثقافتها على ساحة التعليم، وتبني أنظمة تعليمية غير متجاوبة مع احتياجات المجتمع العربي واستراتيجياته التنموية. لكن يظل العامل الأهم في هذا السياق هو ما يتّصل بوضع اللغة العربية في مؤسسات التعليم ومضامينه ووسائطه حيث أصبحت العربية مهددة بشدة بتراجع مكانتها وضمور في أدوارها ووظائفها باعتبارها لغة تدريس أولى في كثير من المدارس والمعاهد والجامعات العربية، وحلت محلها اللغات الأجنبية (فأصبحت اللغة الإنكليزية هي لغة التعليم والعلم في البلاد التي خضعت للاحتلال البريطاني، واللغة الفرنسية في البلاد التي خضعت للاحتلال الفرنسي. . . إلخ). واستبعدت كثير من الجامعات والمعاهد الوطنية في كل مجتمع عربي على حدة ـ فضلًا عن الجامعات الأجنبية والدولية القائمة ـ اللغة العربية بوصفها لغة تدريس العلوم وتحصيل المعارف وبناء البحث العلمي فيها، وذلك على الرغم من أن قوانين أغلب هذه الجامعات الوطنية تنص على أن لغة التدريس الرسمية والأولى فيها هي اللغة العربية. وهي الظاهرة التي شخّصها الباحثون باعتبارها تشكل امتدادًا للسياسات

الاستعمارية في المجتمع العربي، ونتاجًا لوضع ثقافي وسياسي موروث منذ عهود الاحتلال، وهي حالة أُسست على صراع الثقافات واللغات، لا على حوارها أو تلاقيها أو تلاقحها، وظاهرة لا يقود وجودها إلى إنجاز تقدم علمي وتقني منشود على أرض الوطن. ومن ثم نعتوها بمسمّيات لا حصر لها من قبيل «الازدواجية اللغوية» و«الثنائية اللغوية» و«التعدد اللغوي» و«التأكل اللغوي» و«الإبدال أو الإحلال اللغوي» و«الانسلاخ اللغوي» و«التحلل اللغوي» و«الاتلاف اللغوي» و«التلوّث اللغوي» و«الاغتراب اللغوي» أو «الغُربة اللغوية» أو «النفي اللغوي» أو «الانسحاب اللغوي» أو «التحوّل اللغوي» أو «الصدامات اللغوية» أو «الانكماش اللغوي» أو «الصراع اللغوي». كما نعتت المخاطر التي تتعرض لها الهوية بـ «ازدواج الهوية» أو «طمسها» أو «ذوبانها» أو «ضياعها» أو «تشويهها» أو «وأدها» أو «تشتتها» أو «فقدانها»(٥).

(٥) بالفعل هذه هي التوصيفات والمسمّيات الحقيقية التى خلعها الباحثون على الظاهرة محلّ الدراسة. على سبيل المثال، انظر: السيد سلامة الخميسي، **تحديث التربية العربية**، ط ٢ (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٩)، وخاصّةً ص ٤٢؛ زينب حسن خضر، «هل دخل التعليم العربي في مصيدة التبعية،» **دراسات تربوية**، السنة ٢، العدد ٥ (١٩٨٦)، ص ٢٠ ـ ٢١؛ منى عطية أبو العزم، «سياسة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم الأساسي بمصر: تصور مقترح للتطوير في ضوء الخبرات العالمية،» (أطروحة دكتوراة غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة، ٢٠٠٨)، ص ١٠٢؛ يزيد عيسى السورطي، **السلطوية في التربية العربية**، عالم المعرفة؛ العدد ٣٦٢ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٩)، ص ٢٠١-٢٠٢؛ عبد العزيز البسام، «العربية الفصحى: لغة التعليم في الوطن العربي،» ورقة قُدِّمَت إلى: **اللغة العربية والوعي القومي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي ومعهد البحوث والدراسات العربية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤)، ص ٥٩؛ سعيد إسماعيل فرح، «إصلاح التعليم عملية ضرورية لبناء مجتمع أفضل،» **المجلة الاجتماعية القومية**، السنة ٤٤، العدد ١ (كانون الثاني/ يناير ٢٠٠٧)، ص ٧٧ ـ ٧٨؛ عبد الله التطاوي، **التعليم قضية مجتمع ومستقبل أمة** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٥)، ص ٣-٥؛ سماعيل فيلة، **التعليم في غرفة الانعاش** (القاهرة: دار الوفاء، ٢٠٠٨)، ص ٣٠ ـ ٣٢؛ حامد عمار، **مواجهة العولمة في التعليم والثقافة**، سلسلة الفكر (القاهرة: مكتبة الأسرة، ٢٠٠٦)، ص ٢٠٩ ـ ٢١١؛ سعيد إسماعيل علي، «ازدواجية التعليم وأثرها على ثقافة الأمة،» ورقة قُدِّمَت إلى: المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية، بعنوان «التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل» التي عُقِدَت مركز البحوث والدراسات السياسية بجامعة القاهرة، في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بين ١٤ و١٧ شباط/ فبراير ٢٠٠٦، ص ٥٠٣؛ علي ليلة: «الاصلاح التعليمي في العالم العربي،» ورقة قُدِّمَت إلى: الحلقة النقاشية السابعة التي عقدها مركز دراسات الخليج للدراسات الاستراتيجية بالقاهرة عام ٢٠٠٥، ص ١٢ ـ =

وهي في تصوّرنا نعوت تُجسّد عملية إهدار اللغة القومية وتهميشها وإخراجها من أنظمة التعليم العربية. مكمن الخطورة هنا في أن هذا التوجه، أو هذه السياسة كانت تمس في البداية مؤسسات التعليم العالي وحده، لكنها سرعان ما استشرت وغزت المراحل التعليمية الأخرى من الحضانة وحتى المرحلة الثانوية، وهو ما ارتآه الباحثون بأنه يهدد بقطع الأواصر العضوية مع اللغة القومية ـ المكوّن الأهم في بُنية الهوية ـ ويمس بسوء ملكات الذائقة الجمالية، أفضل ما في لغتنا من خصائص، وعلى صعيد الهوية يؤدي إلى إرباك الكيان القومي، وفقد احترام الذات العربية والتاريخ والتراث. . . وغيرها من تلك المخاطر المهددة للهوية، التي عُني الباحثون برصدها.

لم يعُد إهدار اللغة العربية مقتصرًا على المجال التعليمي بمفرده بل امتد إلى مجالات موازية، على رأسها البحث العلمي الذي لم ينجُ هو الآخر من عملية التغريب. إذ كثير من البحوث العربية الراهنة تنطلق من مفاهيم وأطر ومقاربات غربية، وتنهض على أدوات بحثية مرتبطة عضويًا بالثقافة الغربية، وما زال كثير من الدراسات العلمية، ولا سيما في إطار البحث الاجتماعي، في مرحلة الاقتباس، ولا يزال شرط النشر بلغة أجنبية أحد أهم معايير التمايز بين الباحثين في مؤسسات وهيئات البحث العلمي العربي. بل أصبح اتقان لغة أجنبية ـ الإنكليزية غالبًا ـ وفق معايير معينة شرطًا أساسيًا للاستمرار في مشوار الدراسات العليا في كثير من الجامعات والمعاهد العربية، ذلك في الوقت الذي يتضاءل فيه كثيرًا مستوى إلمام الباحثين باللغة العربية(٦).

كما امتدت الظاهرة ذاتها إلى مجالات الحياة اليومية وفضاءات التفاعل بين الأفراد، ولغة الخطاب الإعلامي العربي حيث أصبح استخدام المفردات الأجنبية لدى كثير من الشرائح الاجتماعية والمهنية دالًا في حالات غير

= ١٦، و«خرائط التعليم الجامعي على خلفية التحولات الاجتماعية،» في: علي ليلة، مشرف، **التعليم الجامعي والحراك الاجتماعي: دراسة في الواقع المصري** (القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠٠٩)، ص ٤١ ـ ٤٢.

(٦) علي، «ازدواجية التعليم وأثرها على ثقافة الأمة،» ص ٥٠٩، و Donald Malcolmreid, *Cairo University and the Making of Modern Egypt* (Cairo: American University of Cairo, 1991), pp. 190-191.

قليلة على المكانة الاجتماعية والتمايز الطبقي والدخول في رحاب الحداثة، والتعامل السهل مع مُعطيات الكوكبة، وعلى الرفعة والأناقة، في حين يعتبر الحديث باللغة الوطنية مؤشرًا على التخلف الثقافي والجهل وفقدان فرص العمل والموقع المهني أو الوظيفي المتميز... إلخ. وهو ما يسهم بالمزيد من انحسار اللغة القومية وتهميشها، وخلق موقف جماعي سلبي تجاهها، وبالتالي يفاقم من المخاطر التي تتهدد الهوية العربية(٧).

نشير أخيرًا إلى الوعي الكامل للدراسة الراهنة بأن ثمة بونًا شاسعًا بين تعلّم (أو تعليم) لغة أجنبية، والتعليم (أو التدريس) بلغة أجنبية. فتعلّم لغة أجنبية بغية الانفتاح الفكري والثقافي والاطلاع على ميادين العلم والمعرفة شيء، والتعليم بلغة أجنبية أي أن يتلقّى الدارس كل العلوم الدراسية أو جزء منها بغير لغته القومية، وتصبح اللغة الأجنبية الوسيط الرئيس الذي يتلقى به العلم والمعرفة، شيء آخر.

يُمثل تعلّم لغة أجنبية (وإن اختلف الباحثون في علوم النفس والتربية حول توقيت البدء به، وشروطه، وآليات تعلمه، وإمكانية المزاوجة مع لغة الأم أو عدمه، والآثار الإيجابية والسلبية المتوقعة لهذه المزاوجة...)، في وعينا ضرورة حياتية وعلمية لا غنى عنها. حيث يُسهم تعلّم لغة ثانية وثالثة في تنويع المحيط الثقافي، والتفاعل الإيجابي مع الثقافات واللغات الأخرى، ويفتح أمام متعلّمها ميادين العلم والمعرفة في ظل عالم كوني تتعاظم فيه الحاجة إلى تعلم لغة عالمية ـ مثل الإنكليزية ـ لامتلاك أداة مؤثرة لإدراك التقدم العلمي والتقني واللحاق به وعدم الانقطاع عنه.

أما التعليم بلغة أجنبية، سواء بمفردها أم إلى جانب اللغة القومية التي تحتل في الأغلب المكانة الهامشية، فهذا هو المشكل الأكبر ومكمن الخطورة والتهديد لهويتنا العربية، وهذا ما تسعى الدراسة الراهنة في جزء منها إلى

(٧) انظر: جلال أمين، **العولمة**، ط ٢ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٨)، ص ٦٥ ـ ٦٦؛ محمود الزوادي، «اللغة الفرنسية في المغرب العربي: غنيمة حرب أم استلاب هوية،» **المستقبل العربي**، السنة ٣٢، العدد ٣٦٨ (تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٩)، ص ٧٦، وعبد العزيز المقالح، «المؤسسات التعليمية ومسئوليتها في نشر اللغة العربية،» ورقة قُدِّمَت إلى: الندوة الأولى لمجمع اللغة العربية الأردني بعنوان «اللغة العربية وهوية الأمة» في ١٩ حزيران/يونيو ٢٠٠٧، ص ٢.

كشف تداعياته السلبية على نواحٍ وأبعاد عدة ذات صلة بالهوية العربية[٨].

- **أهمية الدراسة ومبررات إجرائها**

في ضوء ما سبق، تستمد الدراسة الراهنة أهميتها العلمية - النظرية والتطبيقية - وكذا مبررات إجرائها، إذ ينسحب ما للغة العربية من أدوار محورية في تشكيل الهوية العربية على القيمة التي يُمكن أن تُضيفها الدراسة الحالية إلى الحصيلة المعرفية المتاحة حول الموضوع. **فمن الناحية العلمية** تهدف الدراسة إلى إنتاج معرفة **سوسيولوجية** تُنبّه إلى أهمية الحفاظ على اللغة العربية باعتبارها لغة رئيسة في مجال التعليم، وذلك بُغية الحفاظ على الهوية من محاولات الغزو أو التشويه أو الطمس. ومع تركيز الدراسة على المقارنة بين تأثير لغة التعليم - قومية وأجنبية - في تشكيل الهوية وإعادة تشكيلها لدى شرائح طلابية مختلفة في ظل أنظمة تعليمية مُتباينة (أجنبية ووطنية)، سوف تتضح بجلاء التداعيات المحتملة لتأثير لغة التدريس في الهوية العربية، وبخاصة ما أشار إليه الباحثون بالاستبدال أو الاستلاب اللغوي، والانفصال عن الهوية العربية أو طمسها أو تشتيتها، وما إلى ذلك من طروح وتصوّرات نظرية تخضعها الدراسة أيضًا إلى الاختبار على محكّات الواقع الميداني في المجتمع المصري.

بعبارة أخرى فإن إحدى إسهامات هذه الدراسة المهمة **تقديم إجابات علمية سوسيولوجية** مستندة إلى مؤشرات واقعية وميدانية، عن مدى صحة الأطروحة التي **تفترض** أن التعليم باللغات الأجنبية يُسهم بالانفصال عن مصادر الثقافة العربية وتشويه الهوية الوطنية والعربية، وفي خلق أجيال من المواطنين بعيدة من الواقع الاجتماعي والثقافي العربي بقضاياه وهمومه وأولوياته.

من ناحية الأهمية العملية أو التطبيقية فربما تُنبّه نتائج الدراسة، بما توفّره من مادة علمية حديثة، إلى وجوب صياغة سياسات أو برامج وطنية

---

(٨) بشأن هذه التفرقة، انظر: شعبان هويدي، «التلوث اللغوي،» ص ٥٤٤، وافتتاحية محمد حسن عبد العزيز، ص ٨، وورقة إبراهيم علي الدبيان، ص ٢٠ - ٢٤، في: مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث.

للتدخل لإنقاذ اللغة العربية وإصلاح أوضاعها في ظل أنظمة التعليم القائمة، سواء بتطويرها باعتبارها أداةً تعليمية فاعلة، أو عبر تنميتها بوصفها وعاء ضامنًا وحافظًا للثقافة العربية، وتطوير مناهج دراسة اللغة لتشجيع الطلاب على التمكن من ناصية لغتهم القومية وإتقان مهاراتها الأساسية، وهو ما يصب في مصلحة الهوية العربية. كذلك ربما تُمهّد المُعطيات النهائية للدراسة الطريق لخلق رؤية وطنية في التعامل مع وضعية اللغات الأجنبية في مؤسساتنا التعليمية، رؤية تنظر إلى هذه اللغات باعتبارها أدوات للحضارة والعلوم الحديثة، وليست بأي مقياس قسيمًا للغة العربية في مكانتها وسيادتها.

ـ أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين اللغة المستخدمة في عملية التعليم وتشكيل هوية الطلاب وإعادة تشكيلها في المجتمع العربي. ويمكن تحقيق هذا الهدف العام من خلال أهداف فرعية عدة، كما يلي:

• الكشف عن طبيعة العلاقة الجدلية والتفاعلية بين اللغة والهوية، وإلى أي مدى يمكن أن تُسهم اللغة ـ بوصفها العنصر الأهم ـ في تشكيل الهوية وإعادة تشكيلها باستمرار في المجتمع الإنساني.

• استجلاء أهم ملامح وضع اللغة العربية في مؤسسات التعليم العربي مع التركيز على التعليم الجامعي.

• التعرف إلى إمكانية تأثير لغة التعليم والدراسة في تشكيل الهوية الوطنية لأبناء المجتمع العربي من الطلاب والدارسين.

• تبيان كيفية تأثير الاعتماد على اللغات الأجنبية في التعليم ـ سواء جزئيًا إلى جانب اللغة العربية أم كليًا كبديل لها ـ في إعادة تشكيل الهوية الوطنية للطلاب، مع بيان طبيعة هذا التأثير وحدوده أو مداه.

• الكشف عما إذا كانت هناك فروق بين الطلاب الذين يتعلمون بلغات أجنبية، والذين يدرسون باللغة العربية، في ما يخص ارتباطهم بمقوّمات هويتهم العربية وعناصرها الأساسية (اللغة القومية ـ الدين والثقافة ـ التاريخ ـ الجغرافيا ـ المصالح والأهداف والمخاطر المشتركة ـ المستقبل. . . إلخ).

● رصد وتحليل التأثيرات السلبية التي تنتج من التدريس بلغة أجنبية سواء على مستوى ارتباط الطلاب باللغة القومية أم على أبعاد أخرى ذات صلة بهويتهم العربية.

ـ إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

تتمثل إشكالية الدراسة الرئيسة بفهم طبيعة العلاقة التفاعلية والجدلية بين متغيرين رئيسين: اللغة والهوية في سياق المجتمع العربي. اللغة السائدة والمهيمنة في أنظمة التعليم وتأثيراتها في الهوية، أو بمعنى آخر كيف تتأثر الهوية الوطنية والعربية لدى الطلاب بلغة التعليم التي يدرسون ويتعلمون بها.

تنبع خطورة هذه الإشكالية من أن «لغة التعليم» دائمًا تكون قضية مفصلية تتوسط العلاقة بين اللغة القومية في جانب والهوية العربية في جانب آخر. فمثلما يؤثر التعليم في الهوية العربية ـ عندما يمدّها بركن مؤثر من أعمدتها وهي اللغة ـ تؤثر الهوية في المقابل في التعليم إذ قد تدعمه وترتقي به، أو تُسهم بتكريس تدهوره وتغريبه. ومن هنا تأتي العلاقة الجدلية بين المتغيرين.

الحقيقة أن الباحث وهو بصدد مشكلة بحثية من هذا النمط، وهذا القدر من الحساسية القومية، يجمح به الطموح لأن يطرح تساؤلات عديدة من قبيل: كيف يمكن أن تكون العلاقة التفاعلية بين اللغة القومية والهوية العربية؟ وكيف يمكن أن يؤثر استبدال اللغة العربية بلغات أجنبية في التعليم في إعادة تشكيل هوية الطلاب العرب على اختلاف مستوياتهم العمرية والمراحل التعليمية التي يمرون بها؟ وما طبيعة المخاطر المصاحبة التي يتعرضون لها سواء على مستوى نموهم اللغوي وارتباطهم بلغتهم القومية، أم على صعيد تحصيلهم الدراسي؟ وما المخاطر التي تتعرض لها اللغة العربية ذاتها على مستوى بنيتها أو وظائفها وأدوارها أو مكانتها في المجتمعات العربية؟

كذلك ثمة تساؤلات ترتبط بأنظمة التعليم المختلفة في المجتمع العربي، تدور حول وظائف التعليم، باعتبارها مؤسسة لإنتاج وتلقين المعرفة، وللتنشئة الاجتماعية والمحافظة على الهوية الثقافية في مرحلة اتسمت بزحف العولمة، فإلى أي مدى تُعنى الأنظمة التعليمية المختلفة

(وطنية عامة ـ وطنية خاصة ـ أجنبية) (جامعية وما قبل الجامعية) بالحفاظ على الهوية العربية وتعميق جذورها بمواجهة تيارات العولمة والتغريب الثقافي؟ وما دور التعليم في تهيئتنا للانخراط في موجات العولمة من دون التفريط بهويتنا الثقافية والعربية؟ بمعنى آخر هل تُسهم مناهج التعليم بتجلّياتها الحالية في دعم الهوية العربية أم في طمسها وإخفاء معالمها؟ هل تقوم جل المؤسسات العربية المعنية ـ تعليمية وإعلامية وغيرهما ـ بأدوارها في تأكيد هوية الإنسان العربي؟ أم أنها تسعى إلى تعميق وضعية الاغتراب الثقافي؟ ألم يأن للقائمين على أمر المؤسسات التعليمية والثقافية والإعلامية العربية الإيمان بمحورية اللغة في الحفاظ على بُنية الهوية العربية وتماسُكِها؟ وبالتوازى مع هذا وذاك كيف يُمكن للنُظم التعليمية أن تدعم الهوية العربية وتقوّيها بدلًا من إضعافها؟ كيف يمكن للنظام التعليمي والتربوي تحديدًا أن يعملا على تأصيل المعرفة المرتبطة بمقاربة الخصوصية؟ كيف يمكن أن يُقدّما تعليمًا حداثيًا لا يتعارض مع مقتضيات الحفاظ على الهوية الثقافية؟ كيف نُعدّ الأبناء إعدادًا رفيع المستوى بما يؤهّلهم للمنافسة باقتدار في سوق التشغيل المحلي والدولي، دونما أن يأتي ذلك على حساب الهوية العربية وخصمًا من رصيدها القومي؟ بعبارة أخرى كيف نُوازن بين تعليم كوني المستوى، وبين الحرص الوطني والقومي على أن يتمسك الأبناء بموروثاتهم الثقافية واللغوية والدينية فلا ينسلخوا عنها؟

تظل مثل هذه التساؤلات ـ وغيرها ـ شاخصة وتطرح نفسها أمام الباحث، بحاجة ماسة إلى إجابات سوسيولوجية شافية. لكن في ضوء منهجية ترتيب الأولويات والتحديد المنهجي للإمكانات المُتاحة، تُزمِع الدراسة الراهنة التركيز فقط على طرح تساؤل رئيس: «ما طبيعة العلاقة بين لغة التعليم والهوية لدى الطلاب في المجتمع العربي»؟ ويمكننا ترجمة هذا التساؤل إلى عدد من التساؤلات الفرعية على النحو التالي:

ـ ما طبيعة العلاقة بين اللغة والهوية؟ وكيف يُمكن أن يُسهم عنصر اللغة في تشكيل بنية الهوية وإعادة تشكيلها؟

ـ ما أهم ملامح وضعية اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والجامعي في العالم العربي؟

ـ هل تؤثر لغة التعليم المستخدمة في مؤسسات التعليم العربي بوجه عام، في تشكيل الهوية الوطنية للطلاب؟ وما طبيعة هذه التأثيرات؟

ـ هل يؤثر الاعتماد على اللغات الأجنبية بديلًا من اللغة العربية في التعليم في تشكل الهوية الوطنية للطلاب وإعادة إنتاجها بشكل مغاير؟

ـ هل ثمة فروق دالة إحصائيًا بين الدارسين باللغات الأجنبية وباللغة القومية في ما يتعلق بالارتباط بخصائص هويتهم الوطنية ومقوّماتها الأساسية؟ وهل تختلف شدة الارتباط بالهوية ومكوّناتها باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية الأساسية؟

ـ هل تؤثر الدراسة باللغة الأجنبية في مستوى ارتباط الطلاب باللغة القومية؟ وما حدود هذا التأثير؟

بالإضافة إلى هذه التساؤلات، تسعى الدراسة إلى إخضاع فرض أساسي للاختبار، فرض مؤدّاه: أن التعليم باللغة أو باللغات الأجنبية، سواء إلى جانب اللغة العربية، أو بديلًا منها كلية، يؤدي إلى تهديد، أو إعادة إنتاج أو تشكيل أو تشويه، أو مسخ أو فقدان أو وأد الهوية العربية لدى الطلاب. وفي المقابل يؤدي الاعتماد على اللغة العربية ـ لغة الأم ـ باعتبارها لغةً رئيسةً في التدريس إلى الحفاظ على مقوّمات الهوية العربية، وتماسكها لدى الطلاب.

لعل ما دفعنا إلى إخضاع هذا الفرض للاختبار على محك الواقع الاجتماعي الميداني والمعيش هو ما يهيمن على الخطاب الثقافي والسوسيولوجي العربي، وما تذهب إليه الدراسات والبحوث المُتاحة ـ في علوم الاجتماع والنفس والتربية واللغة ـ التي نعرض جزءًا منها ـ من أن هناك علاقة وثيقة بين اللغة والهوية الجماعية أو «الوطنية» أو «الثقافية»، ومن ثم فإن الاختلال في بُنية هذه العلاقة ومضمونها يشكل مصدرًا رئيسًا لخلق شخصية عربية مضطربة ومرتبكة في علاقتها بهويّتها، ومشوّشة في انتماءاتها وولاءاتها. ومن ثم يؤدي التعليم بلغة أجنبية، في أي مرحلة تعليمية، إلى طمس الهوية الوطنية أو القومية لدى الطلاب، ويُعيد إنتاجها في اتجاه لا يصب في خانة الثقافة العربية والانتماء الوطني، في حين يؤدي الاعتماد على

اللغة العربية في التدريس إلى الحفاظ على الهوية العربية وتماسكها وشدة الارتباط بركائزها، ويُمتّن أواصرها. ومن ثم فإن أحد أهداف الدراسة الراهنة هو الاحتكام إلى الواقع الاجتماعي المعيش لإخضاع هذه الأطروحة النظرية والأحكام إلى الاختبار والتحقق من مدى مصداقيتها.

أولًا: الإطار المفاهيمي للدراسة

تعتمد الدراسة على مفهومين رئيسين: لغة التعليم، والهوية العربية.

١ ـ لغة التعليم

من حيث المبدأ، تُعرف اللغة أنها نسق عام أو نظام اتصالي يحوي عددًا محددًا من الرموز في شكل أصوات وحروف وإشارات، تترابط معًا، بحسب قواعد متفق عليها، لإنتاج عدد غير محدود من الرسائل اللغوية المنطوقة والمكتوبة. ومن ثم تتضمن مجموعة مفردات وتراكيب تخص مجالًا معينًا، مشتقة من أصل واحد، أو مُستعارة من أصول مختلفة، لإنتاج عدد غير محدود من الجمل لها المعنى ذاته. وتختلف اللغة عن اللهجة التي هي ترتيب كلامي ينتمي إلى أصل معين، ويتميز عن غيره في النطق والمفردات وبعض التراكيب(٩). واللغة بهذا المعنى تُجسّد أداةً للتواصل والاتصال بين البشر؛ أفرادًا وجماعات ومجتمعات تحلل من خلالها التجربة البشرية وبشكل مختلف، داخل كل جماعة أو مجتمع، إلى وحدات ذات مضمون دلالي وتعبير صوتي، وتختلف هذه الوحدات والعلاقة بينها بين كل لغة وأخرى. واللغة كذلك قدرة ذهنية مكتسبة، وهي إنتاج فردي واجتماعي في آن واحد، تعكس حاجة الفرد إلى الشعور بالانتماء النفسي والاجتماعي والثقافي إلى جماعته البشرية، ورغبته في التعايش وتبادل المنافع والحفاظ على وجوده وكيانه وهويته(١٠).

---

(٩) انظر: العروي، **ثقافتنا في ضوء التاريخ**، ص ٤١٠، وعلاء الدين كفافي، «الآثار النفسية للتعليم بلغة أجنبية،» ورقة قُدِّمَت إلى: مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث، ص ١١٥ ـ ١١٦.

(١٠) انظر: أحمد محمد المعتوق، **الحصيلة اللغوية: أهميتها ـ مصادرها ـ وسائل تنميتها**، عالم المعرفة؛ ٢١٢ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٦)، ص ٣٣ ـ ٣٤، وانظر أيضًا تعريفات مختلفة للغة من منظورات معرفية متباينة نفسية ولغوية لدى كلٍّ من: موسى رشيد حتاملة، «نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية،» ورقة قُدِّمَت إلى: الندوة الأولى =

اللغة بالمعنى الاجتماعي والثقافي ليست مجرد أداة تخاطُب أو تواصل فحسب، وإنما ظاهرة اجتماعية وخاصية ملازمة للمجتمع البشري، وجسر عبوره من حالة «الطبيعة» إلى حالة «الثقافة»، وهي الحالة التي يغدو فيها الإنسان قادرًا على إنتاج المعنى عبر استخدامه لغة، وبالتالي تملك الوعي بمكوّنات الواقع المادي والرمزي ووصفها والتعبير عنها. وهي أيضًا الوعاء الثقافي للمجتمع والمخزون القيمي الذي يشمل الآداب والفنون والعادات والأخلاق والخبرات والتطلّعات والمُثل العليا. واللغة هي الرباط الذي يربط السلف بالخلف، والأحياء بعضهم ببعض. ولذلك يعتبرها كثيرون أداة مهمة للتنشئة الاجتماعية والأخلاقية والمهنية للأجيال المتوالية. ولغة الأم ـ اللغة القومية ـ هي الأداة التي تميزها عن غيرها، ومفرداتها هي المؤشر الصادق لكل ما تملكه الأمة من ثقافة. ولذلك، تمثل اللغة عند أمة أو مجتمع رؤيته المتكاملة للعالم، التي تمثل فيها الكلمات دلالات عميقة تتجاوز مدلولاتها المباشرة، ومتضمّنات فكرية وعقائدية متعددة الأبعاد؛ فمن يتكلم لغة ما يُفكر ويبدع بها[11]. وتحمل اللغة في كيانها تجارب الناطقين بها وخبراتهم وحكمتهم وفلسفتهم وطابعهم المميز، أو هويتهم المُعبّرة عنهم[12].

توصف لغة التعليم ـ باعتبارها مفهومًا ـ بأنها من منظومة المفاهيم والمصطلحات التي استقرت حديثًا لوصف اللغة وتصنيفها، وذلك ضمن مجموعة مفاهيم أخرى «لغة الأدب، لغة الدين، لغة العلم والتقنية، لغة التواصل الأكبر، لغة قومية، لغة الأم، لغة محلية، لغة كونية، لغة قديمة،

= لمجمع اللغة العربية بالأردن، ص ٩٣ ـ ٩٤، وهويدي شعبان هويدي، «التلوث اللغوي،» ورقة قُدِّمَت إلى أعمال مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث، ص ٥٥٣.

(١١) انظر: محمد أحمد خلف الله، «علاقة الهوية والتراث بالإسلام،» ورقة قُدِّمَت إلى ندوة: **تكنولوجيا تنمية المجتمع العربي في ضوء الهوية والتراث**، ط ٣ (القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩٩)، ص ٣٧ ـ ٣٩، ومصطفى محسن، «حول الأبعاد السوسيوأنثروبولوجية للمسألة اللغوية وإشكالية التنمية والحداثة: قضية التعريب في الوطن العربي نموذجًا،» **المستقبل العربي**، السنة ١٦، العدد ٢١٤ (كانون الأول/ ديسمبر ١٩٩٦)، ص ٥٨ ـ ٥٩.

(١٢) انظر: جوزيف، ص ٦١؛ محي الدين صابر، «الأبعاد الحضارية للتعريب،» ورقة قُدِّمَت إلى: **التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢)، ص ٧٢، وجابر عصفور، **الرهان على المستقبل** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٤)، ص ٢٥٨.

لغة هامشية، لغة رسمية، لغة مصنوعة، لغة معيارية، لغة جماعية، لغة هجين. . . إلخ»[١٣]. هذا إلى جانب اللغة التعليم كما أشرنا. وإجرائيًا تُعرف لغة التعليم بوصفها مجموعة المفردات والرموز والتراكيب والأصوات والإشارات والمعارف والقواعد التي يتم الاعتماد عليها في المراحل التعليمية المختلفة كافة، بغية القيام بالمهام والأدوار والوظائف التعليمية والتربوية. إنها الأدوات التي يتواصل بها المعلم مع تلاميذه وطلابه، فينقل إليهم الأفكار والمعارف والمعلومات والخبرات، إنها اللغة التي يتلقّى بها الطلاب الدرس والعلم والبحث فتشكل وجدانهم وأفكارهم ومشاعرهم وأنماط شخوصهم. وهنا تمثل اللغة منهجًا للتعليم والتعلم والتفكير، وطريقة للنظر، وأسلوبًا للتصور. ولا تُمارس لغة التعليم داخل المنزل فقط أو في ساحات التفاعل الاجتماعي، بل أيضًا في جل مؤسسات التعليم الرسمي وغير الرسمي على سواء.

٢ ـ مقوّمات الهوية ومحددات تعريفها: إطار نظري ومقاربة تحليلية

يُسهم تعريف مفهوم الهوية والوقوف على محدداته الأساسية في بناء رؤية مفاهيمية ونظرية، تُمكّن الباحث من فهم أفضل وتفسير أكثر مصداقية لطبيعة الظاهرة في حركيتها وتجسيداتها الواقعية، وهو ما يُمهّد بدوره للانتقال اليسير إلى الجانب الميداني للدراسة التي تتناول لغة التعليم وتأثيراتها في الهوية العربية. ولهذا يجب تناوله بشيء من التركيز[١٤].

يُعد مفهوم الهوية من المفاهيم المرنة التي قد تؤدي محاولة ضبطها في تعريف محكم إلى هروب أجزاء منها، أو غيابها[١٥]، ولذلك ليس مستغربًا أن يُعلن عدد غير قليل من الباحثين عن صعوبة في تعريف المفهوم، فغوتلوب

---

(١٣) محمود فهمي حجازي، «علم اللغة الاجتماعي وتنمية الاستخدام اللغوي في المجتمع المدني المعاصر،» ورقة قُدّمت إلى: اللغة العربية ومؤسسات المجتمع المدني، الندوة التي أقامها المجمع المصري للغة العربية بالقاهرة بين ٢٨ آذار/ مارس إلى ٤ نيسان/ أبريل ٢٠١١، ص ٨.

(١٤) محمود الذوادي، «في محددات الهوية الجماعية وإشكالياتها: المجتمع التونسي الحديث نموذجًا،» **المستقبل العربي**، السنة ١٩، العدد ٢١٧ (آذار/ مارس ١٩٩٧)، ص ٣١.

(١٥) انظر مداخلة طارق البشري في: **تكنولوجيا تنمية المجتمع العربي في ضوء الهوية والتراث**، ص ٢٦.

فريجه (Gottlob Frege) ـ على سبيل المثال ـ أعلن أن الهوية ـ باعتبارها مفهومًا ـ لا تقبل التعريف، ذلك لأن كل تعريف هو هوية بحد ذاته. ووسمها بنديكت أندرسون (Benedict Anderson) بأنها فكرة خيالية لا تقبل التجسيد أو التعريف. فالهوية مفهوم أنطولوجي وجودي يمتلك خاصية سحرية تؤهّله للظهور في مختلف المقولات المعرفية. لكنه مثلما يتمتع بدرجة عالية من التجريد والعمومية تتفوق على مختلف المفاهيم الأخرى المقابلة والمجانسة له، يمتلك طاقة كشفية لفهم العالم وما يضمه من كينونات الأنا والآخر. لذا فرض هذا المفهوم نفسه في الأدبيات المعاصرة وبشكل كبير[١٦].

أما الهوية باعتبارها مفهومًا فذات دلالة لغوية وفلسفية ونفسية واجتماعية وثقافية. ولفظ «هوية» مشتق من أصل لاتيني (Sameness) يعني الشيء نفسه بما يجعله مُغايرًا ومميزًا عما يمكن أن يكون عليه شيء آخر[١٧]. وتستخدم كلمة الهوية في الأدبيات المعاصرة لأداء معنى (Identity) التي تُعبّر عن سِمة مطابقة الشيء لنفسه، أو الاشتراك مع شيء آخر يشابهه في الصفات والخصائص عينها. وهناك أنواع أو مستويات ثلاثة من الهوية: الهوية الوطنية أو القومية، والهوية الجماعية، والهوية الفردية أو الذاتية، لكن تعريفها غالبًا ما يقوم على خلفية مقاربتين متعارضتين، ترى الأولى أن تعريف الهوية (الوطنية أو القومية أو الجماعية) لا بد من أن يكون موضوعيًا مستندًا إلى معايير موضوعية وخاضعًا لها، من قبيل اللغة والدين، وخصوصية الثقافة أو الموروث الثقافي، والذاكرة الوطنية أو التاريخ والجغرافيا والعرق والوطن أو الأمة... إلخ. في حين تذهب المقاربة الثانية إلى أن تعريف الهوية تعريف ذاتي بحت، إذ يكفي أن تنظر جماعة من الناس إلى نفسها باعتبارها تكوِّن جماعة مميزة أو متمايزة حتى نعترف

---

(١٦) انظر: علي أسعد وطفة وسعاد مسلم الشبو، «هل تراجع الشعور القومي العربي: قراءة سوسيولوجة في آراء طلاب جامعة الكويت،» **المستقبل العربي**، السنة ٢٣، العدد ٢٤٦ (شباط/ فبراير ٢٠٠١)، ص ١٠٠؛ عزيز حيدر، «دور المقاومة الثقافية في صياغة الهوية الجماعية: دراسة في الهوية الجماعية للعرب في إسرائيل،» **المستقبل العربي**، السنة ١٨، العدد ٢٠٥ (آذار/ مارس ١٩٩٦)، ص ٢٧، و Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London: Verso, 1991), p. 5.

(١٧) جوزيف، ص ٧.

لها بهذا التشكل الجماعي وتميّزه. وعلى الرغم من ذلك لم يعد هذا الفصل بين الذاتي والموضوعي ممكنًا أو قائمًا في الوقت الحاضر، إذ أصبح الاستناد إلى التعريف الموضوعي أساسًا كافيًا لتحديد الهوية الجماعية أو الوطنية[18]. وأيًا كان الأمر، اجتهد الباحثون على اختلاف مرجعياتهم المعرفية والأيديولوجية في تعريف المفهوم، إذ عرّفها المفكر الفرنسي أليكس ميكشللي باعتبارها «منظومة متكاملة من المُعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية، التي تتميز بوحدتها، وتنطوي على خاصية الإحساس بالجماعية والشعور بها. وهي ـ أي الهوية ـ وحدة من المشاعر الداخلية التي تتمثل في الشعور بالاستمرارية والتمايز والديمومة[19]. ووصفها أندرسون بأنها «بناء وتصور مجرد لفكرة تضامن الفرد مع كيان كبير خارج نطاق القرابة، وهي ناتجة من جماعة تكوّنت وتبلورت في ضمير الفرد ووجدانه[20]. وهناك من يُعرّفها باعتبارها منظومة من وجهات النظر والمواقف التي يكوّنها الشخص تجاه نفسه، وهي جزء من المجال الإدراكي في المحيط الذي يعيش فيه الفرد. وأحد المكوّنات المهمة في بناء الهوية هو منظومة الارتباط بين الفرد والجماعات الاجتماعية والدينية والثقافية والقومية. . . إلخ[21]. ومنهم من عرّفها باعتبارها «الآلية التي يمكن للفرد خلالها أن يُعرِّف نفسه في علاقته بالجماعة الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها، وعن طريقها يتعرف عليه الآخرون بوصفه منتميًا إلى تلك الجماعة. وهي آلية تتجمع عناصرها المتعددة على مدار تاريخ الجماعة (عنصر التاريخ) وعبر تراثها الإبداعي (الثقافة) وأنماط حياتها (الواقع الاجتماعي). والملامح الحقيقية للهوية ـ وفقًا لهذا التعريف ـ هي التي تنتقل زمنيًا داخل الجماعة وتظل محتفظة بوجودها وحيويتها مثل القيم والتراث الثقافي واللغة والفنون والآداب، وطرائق الحياة وأنماط التفكير. . . إلخ[22]. وهناك من

---

(١٨) حيدر، ص ٢٧.

(١٩) وطفة والشبو، ص ١٠٠.

(٢٠) Anderson, p. 5.

(٢١) رشاد عبد الله الشامي، إشكالية الهوية في إسرائيل، عالم المعرفة؛ ٢٢٤ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٧)، ص ١٥٨ ـ ١٥٩.

(٢٢) المصدر نفسه، ص ٧ ـ ١٠.

يميز بين **شقين للهوية**، أحدهما قانوني يحدد علاقة الفرد أو المواطن بالدولة، وتكون أداته هي الوثائق الرسمية، والثاني الشق القومي هو الانتماء إلى الأمة أو الوطن، وتكون أدواته هي النشأة في الوطن (أو الأمة)، والتربية فيه على أساس كل ما يمتلك من قيم ثقافية ولغة ومعتقدات وتقاليد ومعايير سلوكية وأخلاقية وأنماط حياة. وفي حين لا تعني الهوية القانونية أكثر من الانتساب الرسمي إلى الدولة التي يُقيم فيها الفرد، لا تُكْتَسَب الهوية القومية بالقانون، وإنما بالنشأة وباكتساب كل مقوّمات الأمة، بما في ذلك الانتساب إلى الأسرة التي تعايشت زمنًا طويلًا مع مقوّمات الأمة والوطن[٢٣]. وهناك من يعرّفون الهوية (الجماعية أو الوطنية) بشكل جامع، باعتبارها مجموعة الخصائص والقيم والقواسم المشتركة التي يتقاسمها الأفراد المنتمون إلى هذه الهوية، ويتمسك بها المجتمع أو الأمة، وتميّزهم عن غيرهم، من لغة وأدب وعلوم ودين وقانون وقواعد الأخلاق وتاريخ وفنون وبناء سياسي، ومحيط اجتماعي وبيئة معيشية وسكنية وخصوصية ثقافية وذاكرة وطنية وحدود جغرافية... إلخ. وهي عناصر تكوّنت وتراكمت عبر العصور. وكلما تأصلت هذه المقوّمات في نفوس أفراد المجتمع أو الأمة أسهم ذلك بالتأثير في ثقافات المجتمعات الأخرى. وتستمد الهوية الصحيحة حيويتها من شعور أفرادها وجماعاتها بوحدتهم وتشابه خصائصهم القوى، وأساس الهوية هو الشعور بـ «النحن» أو الشعور بالانتماء الجماعي والموحد، والرغبة في العيش المشترك والمستمر في ما بينهم[٢٤].

من ثم، إذا كانت الهوية تتأسس استنادًا إلى العضوية والانتماء إلى

---

(٢٣) خلف الله، ص ٣١ ـ ٣٣ و٣٦.

(٢٤) انظر: ليوني هودي، «هوية الجماعة والتماسك السياسي،» في: دافيد أوسيرز، ليوني هودي وروبرت جيرفيس، محرّرون، **المرجع في علم النفس السياسي: الجزء الثاني**، ترجمة ربيع وهبة [وآخرون]؛ مراجعة قدري حفني (القاهرة: المركز القومى للترجمة، ٢٠١٠)، ص ٨٨٨؛ سعيد إسماعيل علي، **الهوية والتعليم** (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥)، ص ٣٤؛ فؤاد أبو حطب، **العولمة والتعليم: بين عولمة التعليم وتعليم العولمة** (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٩)، ص ٥، وإسماعيل الفقي، **إدراك طلاب الجامعة لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية والانتماء: دراسة إمبيريقية** (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٩)، ص ٢٠٧.

جماعة تربطها خصائص مشتركة، إلا أنها في حقيقة الأمر بمنزلة خطاب جماعي قوي يتجاوز مجرد هذه الجماعة أو الفئة، فيُجسّد الإحساس الكلي القوي بالارتباط بهذه الخصائص المشتركة، كما يجسد حاجتهم إليها. لعل هذا ما دفع أمين معلوف إلى القول إن هويات الأفراد والجماعات لا تتشكل من مجرد عناصر ومقومات واردة في «بطاقة الهوية» فحسب، حيث الهوية لا تُعبّر عن نفسها إلا في إطار الجماعة، كما لا تكتسب القوة إلا من خلال التعبير الجمعي الذي يمنحها القوة في مقابل الآخر(٢٥). ودائمًا تكون الهويات الجماعية أكثر تجريدًا من الهويات الفردية أو الفئوية، لكنها لا توجد بمعزل عن الأفراد ـ الذين يمتلّكونها ـ إلا باعتبارها تصوّرًا مجردًا(٢٦).

ينطوي تعريف الهوية إذن على معانٍ رمزية وروحية وحضارية جماعية تمنح الفرد إحساسًا بالانتماء إلى جسد أكبر، وتخلق لديه الولاء والاعتزاز بهذا الجسد. لكن لا يقل أهمية عن هذه الوظيفة الرمزية الحضارية للهوية وظيفة أخرى، عملية وإجرائية، هي فاعلية المجتمع أو المجتمعات التي تحمل هذه الهوية، وتروّج لها، وتُحافظ عليها، وتُدافع عن أرضها وتنمّي اقتصادها، كما تُشبع الحاجات الأساسية لمواطنيها، وتُقر العدالة الاجتماعية بين أفرادها وجماعاتها(٢٧).

لا تُعد الهوية منظومةً نهائيةً أو كيانًا مكتملًا أو منتهيًا، بل مشروعًا مفتوحًا ومنفتحًا على المستقبل، مشتبكًا مع الحاضر بتضاريسه ومُعطياته، والتاريخ بأحداثه وتراكماته. ومثلما تمنح الهوية الأفراد إحساسًا بالانتماء إلى جسد أكبر، فإنها تصون ذواتهم وجماعيتهم من عوامل الذوبان والتلاشي. وهذا التصور الوظيفي للهوية هو ما جعل الباحثين يُميّزون بين تصورين لمعنى الهوية؛ التصور الاستاتيكي الذي يُشخّصها باعتبارها مجرد أنموذج

---

(٢٥) أمين معلوف، **الهويات القاتلة**، ترجمة نهلة بيضون (دمشق: دار الجندي، ١٩٩٩)، ص ١٢.

(٢٦) هودي، ص ٨٧٤ ـ ٨٧٥، وجوزيف، ص ٢٢ ـ ٢٣.

(٢٧) سعد الدين إبراهيم، **مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي**، ط ٢ (عمّان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٨)، ص ٣٣٢.

اجتماعي وثقافي اكتمل في الماضي وانتهى، وما الحاضر إلا محاولة لإدراكه وتحقيقه. والتصور الدينامي الذي يرى في الهوية شيئًا يتم اكتسابه وتعديله باستمرار، لا كيانًا أو ماهية ثابتة، بل قابلة للتطور والتحول. فتاريخ أي شعب أو أمة ومخزونها الحضاري متجدد وعامر بالأحداث والتجارب والتفاعلات. الهوية الأصلية تتغير باستمرار، ومثلما تكتسب خصائص جديدة تلفُظ أخرى. وأي تهديد لمقوّمات الشعب أو الأمة يواجهه بخط الدفاع والمقاومة حفاظًا على المقوّمات الجماعية من الانهيار أو التلاشي، مع الفطنة لتتكيف العناصر والمستجدات المهددة للهوية. ويظل هذا الموقف رهنًا بقدرة المجتمع أو الوطن على تأمين الإشباعات الضرورية للحاجات الثقافية والفكرية والروحية ـ وبالطبع الاقتصادية كما أشرنا ـ لأفراده وجماعاته[٢٨]. وعلى ذلك لا تتسم مستويات الهوية (التي أشرنا إليها: الهوية الفردية، والجماعية، والوطنية أو القومية) في علاقاتها بالثبات، بل دينامية في وضعية تفاعل دائم، ويتغير مدى كل مستوى بشكل دائم اتساعًا وضيقًا بحسب الظروف التاريخية والموضوعية للمجتمع، وما يُهيمن عليها من حالات تضامن أو صراع، وبحسب المصالح والتطلّعات الفردية والجماعية والقومية. وتتحدد هذه المستويات وفقًا لنوع «الآخر» وموقعه وطموحاته. فإذا كان «الآخر» داخليًا، ويقع في دائرة الجماعة، تفرض الهوية الفردية نفسها باعتبارها «أنا». وإن كان يقع في دائرة الأمة، فالهوية الجماعية هي التي تحل محل الـ «أنا» الفردي، أما إذا كان الآخر يقع خارج الأمة والدولة والوطن فإن الهوية الوطنية والقومية هي التي تملأ مجال الأنا. ولا تبرز الهوية ولا تكتمل خصوصيتها الحضارية، ولا تغدو قادرة على العطاء إلا إذا تجسّدت مرجعيتها في كيان مشخص تتطابق فيه ثلاثة عناصر هي الوطن والأمة والدولة[٢٩].

---

(٢٨) انظر: كريم أبو حلاوة، «الآثار الثقافية للعولمة: حظوظ الخصوصيات الثقافية في بناء عولمة بديلة،» **عالم الفكر**، السنة ٢٩، العدد ٣ (كانون الثاني/يناير ـ آذار/مارس ٢٠٠١)، ص ١٨٧؛ شاكر عبد الحميد، «الهوية والمستقبل،» **الأهرام**، ١٩/٩/٢٠١١، ص ١٠، وطه عبد العليم، «الأمة المصرية عنوان الهوية والانتماء والولاء،» **الأهرام**، ٤/٩/٢٠١١، ص ١٢.

(٢٩) عبد العزيز الدروي، «الهوية الثقافية العربية والتحديات،» **المستقبل العربي**، السنة ٢١، العدد ٢٤٨ (تشرين الأول/أكتوبر ١٩٩٩)، ص ٣٤.

أ ـ الهوية والانتماء

لأن الهوية في أحد أبعادها تمثل كيانًا أو مجموعة من الانتماءات إلى مقومات مشتركة، لذا يميل بعض الباحثين إلى استخدام المفهومين بشكل مترادف[٣٠]. وفي الوقت الذي يميل فيه مفهوم الهوية إلى أن يتخذ طابعًا سيكولوجيًا وفلسفيًا بالمقام الأول، يأخذ مفهوم الانتماء طابعًا سوسيولوجيًا بشكل أكبر. فالانتماء يشكل جذر الهوية وعصب الوجود المجتمعي، وهو أحد أبعاد الهوية وعنصرًا من عناصرها، وهو إجابة عن سؤال الهوية في صيغ «من نحن»؟ و«من نكون»؟ و«أين نقف»؟ و«إلى أين نمضى»؟ و«ما هو موقعنا على خارطة العلاقات والتفاعلات والصراعات القائمة»؟ إنه الحالة التي يتخذها الفرد إزاء مجتمعه أو وطنه أو عقيدته. ويشكل الانتماء مجموعة الروابط التي تشد الفرد إلى هذه الجماعة أو الوطن وتربط بينهما. والهوية، باعتبارها أمرًا ذاتيًا وموضوعيًا، هي وعي الإنسان بانتماءاته إلى مجتمع أو وطن أو جماعة في إطار الانتماء الإنساني العام. ومن أهم أسس الهوية الوطنية الاقتناع بالانتماء، الذي يقوم على الاعتراف بالآخر، وأن هناك خصوصيات قد تكون دينية أو جغرافية أو إثنية. . . إلخ. لكنها كلها مصهورة في بوتقة واحدة هي «الهوية الوطنية أو القومية»[٣١]. لكن هل كل من ينتمي إلى هوية ما لا بد من أن يتمثل أهدافها وقيمها، ويُدافع عن مصالحها، ويشعر بأنه جزء من نسيجها؟ أم أن هناك فارقًا بين الانتماء ـ في ذاته ـ أي الهوية، والشعور بهذا الانتماء؟

عند هذه النقطة هناك من يميز بين **الانتماء والشعور بالانتماء**، فالانتماء حالة موضوعية، يفرضها واقع الحال، كأن ينتمي الإنسان إلى قومية معيّنة مثل القومية العربية مثلًا (فمن تكون العربية لغته الأم يتحدّثها، ويعيش على أرض عربية، هو عربي بالضرورة، ولا يُمكنه الخروج من دائرة الهوية العربية). أما الشعور بالانتماء فيتطابق مع البُعد الموضوعي للانتماء، وقد

---

(٣٠) حيدر، ص ٢٧.

(٣١) انظر: أحمد مفلح، «الهوية القومية في المنهجية اللبنانية الجديدة: مقومات وخصائص مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية أنموذجًا،» **المستقبل العربي**، السنة ٣٠، العدد ٣٤٦ (كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٧)، ص ٣١، ووطفة والشبو، ص ٩٧.

يُخالفه أو يتناقض معه (فالعربي الذي يتكلم العربية ويعيش على أرض العرب قد تأخذه مشاعر الانتماء القوية إلى العروبة، وقد لا تأخذه، إذ قد تغيب هذه المشاعر عنده، وتضعف لديه روابط العروبة، فتحدث المفارقة بين معطيات الواقع الموضوعي للانتماء، ومشاعره، أي الواقع الذاتي). وقد تتباين درجة الشعور بالانتماء وشدّتها بين شخص وآخر، في ضوء طبيعة ترتيب سُلّم الانتماءات لديه، والظروف المحيطة به[٣٢]. كذلك من الممكن أن يُغيّر الفرد من هويته وانتمائه؛ إذ قد ينتمي الفرد إلى هوية محددة، أو إلى عدد من الهويات المتنوّعة في وقت واحد، وقد يُركز على هوية معيّنة على حساب الهويات الأخرى. ومن ثم إذا كانت الهوية توسَم بالثبات النسبي والاستقرار والديمومة عند بعض الناس ـ وهي الحالة الأكثر شيوعًا ـ فإنه في ظل معطيات معيّنة قد تتغير وتتبدل. وعلى الرغم من ذلك لا تؤدي التغيرات السياسية والثقافية إلى تغير سريع في الهوية والانتماء لدى الفرد، بقدر ما تُفضي إلى التغير في مستوى أو درجة أهمية الهوية والانتماء وتأكيدهما[٣٣].

ب ـ أهم مقوّمات الهوية العربية وأركانها

في ضوء الطرح السابق، وترتيبًا عليه، يمكن القول إن الهوية ترتكز على مقوّمات عدة، أهمها: اللغة والدين والتراث والثقافة أو الموروث الثقافي وعنصر التاريخ والجغرافيا (الأرض) والمصالح المشتركة وأنماط الحياة والبيئات المعيشية (وهناك من يُدرج متغير الدولة والعلاقة بالمؤسسات القائمة)، بوصفها كلها من العناصر الرئيسة التي تُحدد هوية الشعوب. والهوية العربية في تصور الدراسة الراهنة تتأسس على مقوّمات عدة نوردها بإيجاز في ما يلي:

(١) اللغة العربية

تشغل اللغة القومية مكان الصدارة في تكوين الهوية، والعنصر الثقافي الأهم في توحيد الانتماءات الجماعية بين البشر: فالأمم التي تبني هويتها وشخصيتها القومية وتُوحّد شعوبها، تلجأ إلى اللغة وسيلة إلى ذلك البناء

---

(٣٢) المصدر نفسه، ص ٩٨ ـ ٩٩.

(٣٣) Antony Smith, *National Idintity* (London: Penguin Books, 1991), pp. 24-25.

والتوحيد. إيطاليا توحدت على أساس اللغة، وهكذا ألمانيا، ولذلك عَرَّف الفيلسوف الألماني فيخته الأمة الألمانية «الموحدة والمتماسكة» بأنها تضم جميع الذين يتكلمون اللغة الألمانية، واعتبرها أساس الهوية الألمانية. كما ذهب دائمًا إلى أن اللغة القومية والهوية القومية أمران متلازمان ومُتعادلان. وإذا كانت بعض الأمم تقوم على وحدة الهدف السياسي، أو وحدة الأرض، أو الأصل، أو التاريخ المشترك، تنهض هويتنا العربية على أساس من وحدة اللغة التي جمعت العرب، بعد خلاف في اللهجات، حول لغة واحدة. وما سميت المنطقة الجغرافية التي يقوم عليها الوطن العربي بالبلدان العربية إلا لأنها تتكلم العربية، ولا عجب أن جُعِلت الحدود اللغوية على البقعة الجغرافية العربية حدودًا أساسية للوطن العربي، على خلاف كثير من الأمم والمجتمعات. وبهذا تكون اللغة قد جعلت هذه الأرض وطنًا ينتمي إليه العرب. ولهذا كانت اللغة العربية على مدار تاريخها الطويل عاملًا لتوحيد العرب وتحييد ما يوجد بين بعضهم من حواجز جغرافية. ولأنهم يتكلمون العربية وينتمون إلى الثقافة العربية، تضعف أهمية وفاعلية الحواجز الجغرافية الفاصلة بين بعضهم. وبلغ من أهمية عنصر اللغة في تشكيل الهوية العربية ما أكده غير قليل من الباحثين من تراجع عامل الحتمية الجغرافية وعدم الالتفات إليه ـ على الرغم من أهميته في تعميق التفاعل بين الشعوب ـ عند الحديث عن الهوية العربية. فاللغة العربية هي أبرز ما يتميّز به العرب وأقوى رابط يشدّهم إلى تاريخهم، ويُظهر استمراريتهم وبقاءهم ويجمعهم اليوم، على الرغم مما يقع بينهم من صراعات سياسية واختلافات في المصالح الاقتصادية والاجتماعية. وحينما تزول اللغة العربية لا يبقى للعرب هوية أو قوامًا يُميّزهم عن سائر الأمم والأوطان، ويغدو الوطن العربي مُهدّدًا بالذوبان في غمار الآخر[٣٤].

على الرغم من أهمية اللغة العربية في بُنية الهوية القومية، هناك من الباحثين من لا يقبل بذلك الدور الوحيد والجوهري للغة في تشكيل الهوية، حيث يرى حليم بركات ـ على سبيل المثال ـ ثمة عوامل أخرى لا تقل أهمية عن اللغة في نشوء وعي قومي عربي وتدعيم الانتماء والهوية العربية، وتأتي

---

(٣٤) انظر: الناقه، «اللغة والهوية،» ص ٣٥٦ ـ ٣٥٨، ومفلح، ص ٤١.

الثقافة والتاريخ المشترك والجغرافيا والمصالح الاقتصادية المشتركة والبُنى الطبقية. . . إلخ في مقدمة هذه العوامل. ويكمن الاختلاف هنا ـ في تصوّرنا ـ في مستوى أو حجم الأهمية النسبية لهذه العوامل بالنظر إلى عامل اللغة[٣٥].

(٢) التاريخ المشترك

عامل مهم في عوامل تشكيل الهوية العربية وبنائها، هو التاريخ الذي يتناول نشاط الإنسان العربي في الزمان والمكان، وهو كذلك السلسلة الطويلة من الأحداث والتفاعلات المتشابكة التي حدثت في الجماعات البشرية العربية على مر الأجيال، وأعطتها اللغة القومية والثقافة والعادات والتقاليد المشتركة طابعها المميز، وولّدت عند أبنائها الأهداف والمصالح المشتركة والطابع القومي الواحد[٣٦]. ومن ثم، لا نعنى بالتاريخ هنا التاريخ السياسي، وإنما التاريخ الشعبي، أي تاريخ الشعوب العربية، ذلك الذي سجل معاناة الشعوب في أثناء مسيرتها التاريخية في الحياة، وكيف واجهت العقبات وتغلّبت عليها. إنه التاريخ الذي يستقر في ذاكرة الشعوب ويمدها بالمواقف والتجارب والخبرات التي تساعد في التعامل مع هذا الموقف أو ذاك. وهو التاريخ الذي يربط الأحياء بالأموات، ويوحّد بين أبناء الأمة العربية في ماضيهم وحاضرهم ومستقبلهم[٣٧]. من هنا، للتاريخ دور مؤثر في تشكيل الهوية العربية وبلورتها.

(٣) التراث

مكوّن مهم من مكوّنات الهوية العربية، يُقصد به جماع ما وصلنا من إنتاج الأقدمين من فكر وعلوم ومعارف وحِرف وفنون وفلكلور وعادات وتقاليد وطقوس وطُرز معمارية. . . إلخ. يُشكل جزءًا من الموروثات التاريخية والثقافية التي تتوارثها الأجيال العربية المتوالية. وفي أهمية مكوّن التراث ذُكِرَ أن أمةً بلا تراث هي أمةٌ بلا هوية.

---

(٣٥) حليم بركات، **المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغير الأحوال والعلاقات** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٠)، ص ٧١.

(٣٦) مفلح، ص ٣٦ ـ ٣٧.

(٣٧) خلف الله، ص ٣٨ ـ ٣٩.

(٤) الدين

يُعدّ انتساب الأفراد إلى ديانة واحدة من العوامل التي تجعلهم يشعرون بأنهم مشتركون في هوية جماعية واحدة. فسكان الوطن العربي لا يأتي انتماؤهم إلى الهوية العربية في ضوء عامل الانتماء إلى مقوّمات العروبة (اللغة العربية والثقافة العربية) فقط، وإنما أيضًا لأن أغلبهم يدين بالدين الإسلامي، ولذلك دور مهم في تقوية ملامح الهوية الجماعية المشتركة. ومثلما تتغذّى الهوية على عنصري اللغة والثقافة، ترتكز كذلك على الدين والقيم الدينية. والهوية التي تستند إلى مجموع هذه المقومات من لغة ودين وثقافة هي بالطبع أقوى وأمتن من تلك التي تستند إلى إحداها فقط. ومن ثم، اشتراك العرب في العقيدة الدينية الإسلامية يقوّي شعورهم بالانتساب إلى هوية عربية إسلامية واحدة. لكن عامل الدين بمفرده لا يؤدي إلى هوية جماعية قوية بين الشعوب التي تدين بدين مشترك، بدليل ما هو حادث الآن بين الشعوب الإسلامية (إيران ـ ماليزيا ـ تركيا ـ إندونيسيا. . .) التي تدين أقسام متباينة من شعوبها بالإسلام؛ وعلى الرغم من وجود ملمح هوية مشتركة مع الدول العربية مستندة إلى المعتقدات والشعائر والممارسات الإسلامية، إلا أن عدم وجود لغة مشتركة، وبالتالي ثقافة مشتركة، يضعف كثيرًا من إمكانية وجود هوية جماعية لهذه البلدان معًا[٣٨].

(٥) الأرض

تمثل الأرض الواحدة ـ أو الموطن أو الوطن ـ التي يقطنها البشر عنصرًا مهمًا في تشكيل هويتهم الجماعية، فوجود الأفراد على أرض ذات مساحات كافية وحدود جغرافية تسمح للمجموعات البشرية والديموغرافية بالتجمع والاجتماع عليها معًا، عامل مهم ومؤثر في بلورة ملامح هوية مشتركة لهم[٣٩]. لكن عنصر الأرض بمفرده لا يمكن أن يُسهم بتشكيل الهوية المشتركة، ما لم تدعمه عوامل ثقافية فارقة مثل اللغة والدين والثقافة. . .

---

(٣٨) الذوادي، «في محددات الهوية الجماعية وإشكالياتها: المجتمع التونسي الحديث نموذجًا،» ص ٣٣.

(٣٩) المصدر نفسه، ص ٣٤.

إلخ. فالأرض أو الرقعة الجغرافية مجرد عامل مساعد ومُهيّئ لتشكيل الهوية الجماعية. وثمة مجتمعات عديدة تشترك في حدود جغرافية مكانية واحدة، لكن لكل منها هويته وشخصيته القومية وطابعه المُغاير والمميز.

هذه هي أهم مقومات الهوية العربية، وهناك بالإضافة إليها متغير مهم نوليه العناية في الدراسة وهو الوعي بقضايا الوحدة العربية والتعاون الاقتصادي والدفاع العربي المشترك.

إذًا الهوية الوطنية العربية في تصوّر دراستنا هي الانتماء الجماعي إلى مجموعات من البشر إلى عناصر ومقوّمات متنوّعة مثل اللغة والدين والثقافة والتاريخ وأساليب وأنماط العيش والحياة على الأرض المشتركة. كما تتضمن الهوية - إلى جانب الاشتراك في هذه العناصر مجتمعة - الشعور القوي بالانتماء إلى هذه الوشائج، وأن ينمو هذا الشعور حتى يترسخ باعتباره إحساسًا جماعيًا بين من يعيشون على الأرض المشتركة - أي الوطن بوصفه كيانًا تاريخيًا وجغرافيًا واجتماعيًا وثقافيًا وسياسيًا.

إذن تعني الهوية العربية الانتماء إلى خصائص هذا الوطن العربي ومقوّمات وجوده وكينونته؛ إلى لغته القومية ورموزه وثقافته وقيَمه وتاريخه ومصيره، وقد يكون هذا الانتماء روحيًا أو سياسيًا أو هما معًا. إنها تعني الارتباط القوي بالأرض والجغرافيا والتاريخ واللغة والدين، أو الديانات الشائعة في المجتمع العربي. وتكمن أهمية هذا الارتباط في أنه يمنح الأفراد والجماعات أسس وجودهم وشعورهم بالانتماء إلى أصول عربية مشتركة، ويُميّزهم عن غيرهم، ويمنحهم طابعهم وشخصيتهم القومية المميزة، كما يُغذّي مسؤولياتهم الجماعية بضرورة استمرار مقوّمات هويتهم. ولا تُعد الهوية العربية شيئًا استاتيكيًا ثابتًا، بل ديناميًا ومُتغيّرًا، يتحرك ويتأثر ويتفاعل ويستجيب للتغيرات الحادثة في النظم الاجتماعية العربية وظروفها الاقتصادية والسياسية السائدة، كما يستجيب للمُعطيات والمستجدّات الكونية، فيتفاعل معها ويُكيّف عناصرها الإيجابية لصالح بقائه واستمراره. وفي الوقت نفسه تنطوي الهوية العربية الأصيلة على عناصر الثبات والتتابع التي تحفظ لها استقرارها وديمومتها وبقاءها. ويساعد التمسك بالهوية ومقوّماتها والحفاظ على استدامتها في ملء الفراغ الأيديولوجي والثقافي

والروحي الذي يسم المناخ السائد في العالم المعاصر. وتأتي الهوية أيضًا عبر التبعية للمجتمع والدولة، وهي البديل لعمليات الولاء التقليدية للقبيلة والأسرة والطائفة. . . إلخ.

تتكامل أبعاد الهوية العربية ومقوّماتها إذا ما توافر شرطان محددان هما: الوعي الذاتي والشعور بالانتماء إلى الأمة العربية، أو الوطن العربي الذي يحمل الأفراد هويته وجنسيته، ويرتبطون بأنظمته وقوانينه ومؤسساته وثقافته وذاكرته الوطنية. بمعنى أن يكون الأفراد على وعي تام بأنهم ليسوا مجرد أفراد لذواتهم، بل جزءًا لا يتجزأ من الكيان العربي الذي يحملون هويته. والشرط الثاني هو الوعي بأهمية هذا الانتماء؛ بمعنى أن يكون الفرد على معرفة وإدراك واضح بدور وطنه ومكانته في صناعة التاريخ وبناء الحضارة، وحاملًا تراثه، ويشعر بالفخر بالانتماء إليه والولاء إليه، ولديه الرغبة الحقيقية والقوية في بذل أقصى ما بوسعه لتحقيق التقدم المنشود لوطنه. كما يعي ويُميّز بوضوح بين الوطن الذي ينتمي إليه، والأوطان أو الأمم الأخرى، فلا يقبل أفضلية للآخر على وطنه بقصد الانتقاص منه وتشويه حضارته ودوره في التاريخ، كما يجتهد دائمًا لصياغة الـ «نحن» العربية القومية[٤٠].

ج ـ ماذا تقول الدراسات والبحوث الجارية حول الهوية العربية ولغة التعليم في المجتمع العربي[*]

من حيث المبدأ تتوافر دراسات عربية عديدة أجريت، بشكل منفصل، حول المتغيرين الأساسيين للدراسة الراهنة: لغة التعليم (التعليم بلغة أجنبية والتعليم الأجنبي)، والهوية الثقافية أو العربية. وفي الوقت الذي تكثر فيه الدراسات حول كل محور منهما على حدة، تقل إلى حد ما تلك التي تربط بين المتغيرين في دراسة واحدة شاملة، ثم تقل كثيرًا، بل تكاد تندر

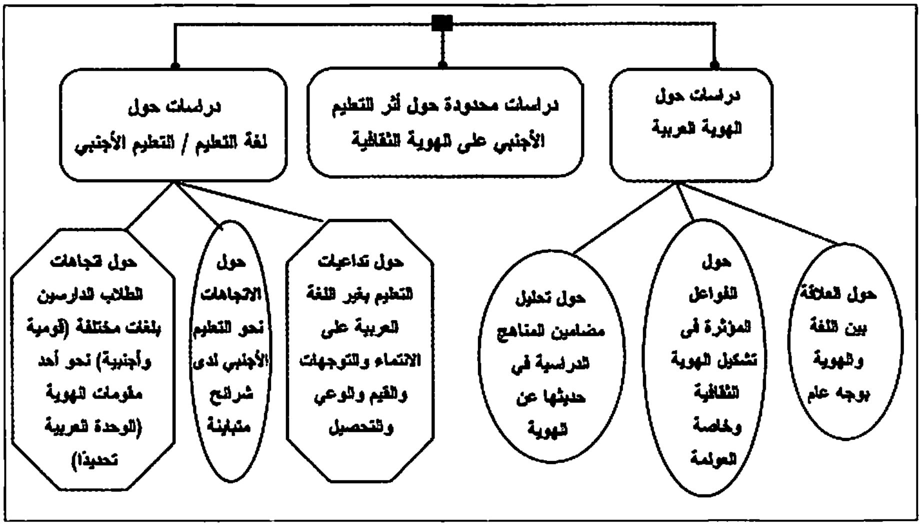
(٤٠) ياسين خليل، «اللغة والوجود القومي،» ورقة قُدِّمت إلى: **اللغة العربية والوعي القومي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي ومعهد البحوث والدراسات العربية،** ص ٣٤٠ ـ ٣٤١.

(*) نكتفي بذكر دراستين أو ثلاث دراسات على الأكثر في كلّ محور لمحدودية عدد الصفحات المتاحة للباحث.

الدراسات ـ الميدانية ـ التي ربطت المتغيرين معًا، واستندت إلى معطيات ميدانية للإجابة عن تساؤلات أو اختبار فروض وطروح نظرية متعلقة بالموضوع، دأبت الدراسات النظرية على ذكرها من قبيل: «هل يؤدي التعليم الأجنبي إلى الانفصال عن الهوية العربية لدى الطلاب وإعادة تشكّلها؟ أو هل تؤدي الدراسة بغير اللغة العربية إلى تراجع الارتباط بالمقوّمات الأساسية المعروفة للهوية العربية؟ أو هل يؤدي التعليم الأجنبي إلى ضعف وشائج الانتماء إلى الوطن والاغتراب عن قضاياه وهمومه؟ وهل ثمة فارق في مستويات الشعور بالانتماء والهوية والوعي بالقضايا القومية بين من يدرسون بلغة الأم (العربية)، ومن يتعلمون بلغات أجنبية في مدارسنا وجامعاتنا؟... إلخ من تلك الطروح التي تطرحها دائمًا الدراسات التي عُنيت بالموضوع».

الشكل الرقم (٨ ـ ١)

تصنيف الدراسات العربية المتاحة حول لغة التعليم والهوية العربية



(١) دراسات اللغة والهوية

(أ) دراسات العلاقة بين اللغة والهوية

سعَت إلى تبيان طبيعة العلاقة بين اللغة والهوية، ومنها، على سبيل

المثال لا الحصر، دراسات كل من جون جوزيف ومحمود الناقه ولطيفة النجار ومحمود الذوادي. انطلقت دراسة جون جوزيف (٢٠٠٧)[٤١] عن اللغة والهوية من تشخيص الهوية بوصفها ظاهرة لغوية، ومجرد وظيفة للغة. واعتمدت الدراسة على النظرية اللغوية في فهم الهوية وتحديد أبعادها، والإفادة منها في رصد الظروف التي وجدت فيها اللغة، والعوامل التي وقفت وراء تطورها وسُبل تلقينها واستعمالها، وكذلك أشهر اللغويين المحدثين الذين اهتموا بدراسة الهوية من منظور أو مقاربة لغوية، ثم الخلفيات التاريخية لهوية بعض اللغات العالمية مثل الإنكليزية والصينية. وركّزت الدراسة أيضًا على رصد بعض الهويات الإثنية والعرقية والدينية لجماعات كلامية معيّنة في المجتمع الإنساني، وتحليل طبيعة اللغات التي يتكلّمونها. ولم تولِ هذه الدراسة المقاربة السوسيولوجية والثقافية اهتمامًا يذكر في تناول الهوية التي هي في تصوّرنا أنها، أساسًا، إشكاليةٌ ثقافيةٌ واجتماعيةٌ.

أما دراستا كل من محمود الناقه (٢٠٠٦) ولطيفة النجار (٢٠٠٧)[٤٢] فركزتا على اللغة العربية والهوية بوصفهما ظاهرتين اجتماعيتين، وأشارتا إلى أن اللغة والهوية وجهين لعملة واحدة، اللغة هي الهوية والهوية هي اللغة، واللغة هي كيان الفرد وأسلوب فكره وتفكيره، ومن لا يُفكر فهو بلا هوية. ورأت الدراستان أن الحديث عن اللغة والهوية هو حديث عن الولاء والانتماء والوحدة القومية، فهوية الفرد والجماعة لا تُقرر إلا من خلال انتمائه وولائه إلى أمة معيّنة. كما أنه كلما زادت معرفة الفرد وإتقانه لغته القومية ازدادت معها هويته قوة ورسوخًا، لأن زيادة المعرفة باللغة القومية والإمعان في فهمها وإتقانها تعني طرديًا الزيادة في أمور عديدة، مثل فهم التراث وتذوّق الأدب واستيعاب التاريخ وفهم الحديث النبوي والقرآن الكريم. . . إلخ، أي زيادة الارتباط بالهوية العربية.

---

(٤١) جوزيف، اللغة والهوية.

(٤٢) انظر: الناقه، «اللغة والهوية،» ولطيفة إبراهيم النجار، «العربية وهوية الأمة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الإمارات العربية المتحدة،» ورقة قُدِّمت إلى: الندوة الأولى لمجمع اللغة العربية بالأردن.

(ب) دراسات العوامل المؤثرة في تشكيل الهوية (بخلاف التعليم الأجنبي)

كثيرة ركّزت أغلبها على الفواعل والمتغيرات الكونية المؤثرة في تشكيل الهويات الثقافية، أو الوطنية العربية سواء لدى الطلاب أم الشعوب العربية بوجه عام. من هذه الدراسات مثالًا لا حصرًا دراسات محمد بشير البشير (٢٠٠١)، وخالد عبد الله القاسم (٢٠٠٤)، وفهد السلطان (٢٠٠٤)، وثناء الضبع (٢٠٠٤)، وأبو بكر العولقي (٢٠٠٤)، وإسماعيل الفقي (١٩٩٩) ـ وهي من الدراسات الإمبيريقية القليلة ـ وابتسام عبد اللطيف محمد (٢٠١٠)، وكريم أبو حلاوة (٢٠٠١)، وعبد العزيز الدوري (١٩٩٩)، وأحمد مجدي حجازي (١٩٩٨)، وعبد السلام المسدي (١٩٩٩)، وحامد عمّار (٢٠٠٠)، ومحمد عبده الزعير (٢٠٠٧)[٤٣].

ركّزت هذه الدراسات على محاولة الإجابة عن تساؤلات مُتباينة بشأن علاقة العولمة بالهوية العربية، ومدى تأثر الهويات الثقافية الوطنية بالتحولات الكونية، ولا سيما في المجال الثقافي، وتأثير العولمة الثقافية في المؤسسات التربوية والتعليمية ـ بوجه عام ـ في الوطن العربي، ثم مدى نفاذها ـ أي العولمة ـ إلى الهويات والخصوصيات العربية والإسلامية والآليات المقترحة للحفاظ على هذه الهويات من خطر الذوبان أو التلاشي

---

(٤٣) انظر: محمد بشير البشير، «حفظ الهوية الإسلامية ونشرها في ظلّ العولمة؛» خالد عبد الله القاسمي، «العولمة الثقافية وأثرها على الهوية؛» حسن أبو بكر العولقي، «العولمة وأثرها على التربية والتعليم في الوطن العربي: الإيجابيات والسلبيات؛» وثناء يوسف الضبع، «دور المدرسة في مواجهة مخاطر العولمة على الشباب،» وفهد سلطان السلطان، «المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفوالتكنولوجي نموذجًا،» وهي جميعًا أوراق مُقدَّمة إلى: العولمة وأولويات التربية، الندوة التي أقامتها كلية التربية بجامعة الملك سعود في ٢٠ ـ ٢٢ نيسان/أبريل ٢٠٠٤؛ الفقي، **إدراك طلاب الجامعة**؛ ابتسام عبد اللطيف محمد، «دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية المصرية في عصر العولمة،» (أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، ٢٠١٠)؛ كريم أبو حلاوة، **الآثار الثقافية للعولمة**؛ الدروي، **الهوية الثقافية العربية**؛ أحمد مجدي حجازي، «العولمة وتغريب الذات الوطنية،» ورقة قُدِّمَت إلى: الندوة السنوية لقسم الاجتماع التي أقامتها كلية الآداب بجامعة القاهرة في ٩ ـ ١٠ أيار/مايو ١٩٩٩؛ عبد السلام المسدي، **العولمة والعولمة المضادة** (القاهرة: مطابع لوتس، ١٩٩٩)؛ حامد عمار، **مواجهة العولمة**، ومحمد عبده الزعير، «تعزيز الهوية والانتماء لدى الأطفال والشباب العربي،» ورقة قُدِّمَت إلى: صحة الأسرة العربية بين الواقع والتحديات: المؤتمر العربي الأول لصحة الأسرة والسكان الذي أقامته جامعة الدول العربية بالقاهرة بين ١٣ و١٦ أيار/مايو ٢٠٠٦.

أو الاندثار. . . إلخ. ومما خلصت إليه مجمل الدراسات الاعتراف الجزئي بآثار العولمة الإيجابية ـ بما تتيحه من فرص للنمو العلمي والتقدم التقني وتطوّر الثقافة العربية وتجديدها، وتحسين الأوضاع والاختيارات الحياتية ـ لكن مقابل التشديد على آثار العولمة «المدمرة» في الهويات الثقافية العربية والإسلامية. ومن ثم تنوّعت البدائل المطروحة لصيانة الهويات العربية، وهي من قبيل «إصلاح المؤسسات التعليمية»، و«تطوير المناهج الدراسية كي تُلائم المستجدات الطارئة»، و«وجوب إخضاع المؤسسات التعليمية الأجنبية للإشراف والمراقبة للحفاظ على هوية الطلاب»، و«صياغة مشروع نهضة حضارية عربية لمقاومة المتغيرات الدخيلة ومواجهتها»، و«حفظ الهوية العربية والإسلامية»، و«السعي للانفتاح الثقافي الغربي وفق رؤية حضارية واضحة المعالم». ومما يلاحظ على هذه الدراسات، إضافة إلى غلبة الطابع النظري عليها، إنها تناولت بشكل عام وفضفاض طبيعة العلاقة بين العولمة والهوية الثقافية، في حين لم ترصد بشكل مباشر الآثار المحددة للعولمة في مكوّنات بعينها للهوية العربية (لغة ـ دين ـ تاريخ. . . إلخ).

إضافة إلى الدراسات التي تنتمى إلى هذه الفئة هناك دراسات أخرى رصدت تأثير التعليم الأجنبي على الهوية الثقافية سواء على النطاق المصري أو العربي. وهى اجتهادات نشير إليها في موضعها.

(ج) دراسات لمضامين المقررات الدراسية في علاقتها بالهوية العربية

محدودة، سعت إلى تحليل مضامين بعض المناهج التعليمية في ما يتعلق بإشكالية الهوية، سواء من حيث الموقف من مقوّماتها وركائزها، أو آليات توصيل مضامين مفهوم الهوية والمفاهيم المرتبطة به، أو من حيث تأثير المناهج ذاتها في الهوية الثقافية لدى الطلاب عبر ما تغرسه من قيم ومعايير أخلاقية لديهم. وفي هذا الإطار تأتي دراسة أحمد مفلح عن الهوية العربية في بعض مناهج التعليم اللبنانية(٤٤)، حيث طرح الباحث في دراسته تساؤلًا رئيسًا حول الكيفية التي قدّمت بها المناهج التربوية الجديدة في المجتمع اللبناني فكرة الهوية العربية من خلال مواد التربية الوطنية والتنشئة

(٤٤) مفلح، ص ٢٥ ـ ٤٣.

المدنية الرسمية والموحدة، والكيفية التي تبلورت فيها مسألة الانتماء العربي، والمجالات التي من خلالها يتم توصيل هذه المفاهيم، وأهم الموضوعات التي تبرز فيها فكرة الهوية والانتماء. وخلصت الدراسة إلى نتائج مهمة من أبرزها تأكيد الكتب الدراسية ـ في هذه المواد ـ أن اللغة العربية أهم مقوّم للهوية العربية، لكنّ، في المقابل، هناك قصورًا شديدًا في إيلاء أهمية كافية لتوضيح وتفسير مفهوم الهوية وإبراز مقوّماتها الأخرى، مثل الأرض والثقافة والتراث والفن، وتبلورها عبر الزمن، إذ تقدّم المواد الدراسية تعريفات ضبابية ومتناقضة وغير محددة للهوية، تعريفات تُبرز الغموض واللَبس لدى الطلاب أكثر مما تقدّمه من توضيح وتبسيط للمفهوم، وهو ما أوضحه الباحث بأنه يُسهم في تكوين وعي ضبابي وملتبس وغامض عن الهوية العربية عند النشء اللبناني. كما أنها تُربك المعلمين أنفسهم في نقلها وتفسيرها للطلاب.

في الإطار نفسه تأتي ـ جزئيًا ـ دراسة بثينة رمضان(٤٥) التي حللت فيها المناهج الدراسية في نظامي التعليم المصري والأميركي بالمدارس الأميركية في مصر، ومدى اتفاقهما مع معطيات ومضامين النسق القيمي العام في المجتمع المصري ـ بحسب ما ذكرته الدراسة. وحللت الباحثة مضامين محتوى كتب الأدب التي تُدرّس للطلاب في كلا النظامين، كما أجريت مقابلات عدة مع الطلاب والمسؤولين للكشف عن الممارسات والقيم السائدة. وخلُصت إلى نتائج عدة كان من أهمها أن المناهج التعليمية في النظام الأميركي، وإن كانت تتطابق مع الأهداف والقيم والسلوكيات الأميركية، إلا أنها تتعارض تمامًا مع خصائص النسق القيمي التي يستهدفها النظام التعليمي المصري، وأن القصص التي يتضمنها المنهج الأميركي تتعارض مع المعايير التربوية التي يجب تقديمها إلى الطلاب في هذه المراحل الدراسية، وأن الاختلاف الشديد في مرجعية أهداف النظامين

(٤٥) انظر: بثينة عبد الرؤوف رمضان، «النظم التعليمية الوافدة وأثرها على النسق القيمي،» (أطروحة دكتوراه، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، ٢٠٠٥)، وبثينة عبد الرؤوف رمضان، **مخاطر التعليم الأجنبي على هويتنا الثقافية وقيم المواطنة والانتماء** (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٨).

التعليميين الأميركي والمصري أفرز الاختلاف الحادث في طبيعة القيم التي تغرسها، ما بين قيم عربية إسلامية (تركز على الأبعاد الروحية وتقديس الديانات السماوية وتُقدّر العادات والتقاليد العربية الأصيلة، وتُعلي من قيم الجماعة، وتغرس الولاء والانتماء إلى الوطن العربي، وتحترم روابط الدم والقرابة والعائلة... إلخ)، وقيم براغماتية (تُعلي من شأن التوجهات الفردية والمادية والنسبية، وتحث على التفكير الناقد، والحرية والمسؤولية الفردية وليس الجماعية). ولذلك تُسهم مناهج التعليم في المدارس الأميركية - بشكل مباشر وغير مباشر - بنقل وتدعيم القيم والثقافة الأميركية والولاء والانتماء لكل ما هو أميركي. وانتهت الدراسة أيضًا إلى أن هذا الأمر يُضعف مقوّمات الهوية الثقافية لدى الطلاب، ويجعلهم عاجزين عن استيعاب مقوّمات هويتهم، ولا سيما أن هذه المدارس تُهمّش اللغة والثقافة الوطنية. وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسة واقترابها النسبي من اهتمام دراستنا الراهنة، إلا أنها في تصوّرنا لم تأتِ بجديد. إذ ليس متوقعًا من المناهج الأميركية أن تنقل القيم والمعايير الأخلاقية العربية والإسلامية، حتى وإن كانت تُدرّس في مؤسسات تعليم قائمة على أرض عربية. كما حللت الدراسة مضامين كتب الأدب، ولم تدرس الخصائص والتوجهات الثقافية والقيمية لدى الطلاب أنفسهم للكشف عن خصائص هويتهم.

(٢) دراسات لغة التعليم

قبل أن نشرع بتبيان ما خلُصت إليه الدراسات الجارية بشأن الآثار المختلفة التي تترتب على التعليم بلغة أجنبية، يجدر بنا أن نكشف عن **المقاربات النظرية الأساسية** التي استندت إليها أغلبية هذه الدراسات. إذ يمكن بلورتها في اثنتين أساسيتين[٤٦]:

المقاربة الأولى: ترى التعليم بلغة أجنبية أداة فاعلة وحيوية في الانفتاح الثقافي والفكري على العالم، والتواصل معه، فاستخدام الطالب

(٤٦) سلمى البكري والمعتز بالله عبد الفتاح، «التعليم الأجنبي في مصر بين نظريتي الغزو الثقافي والتفاعل الإيجابي،» ورقة قُدِّمت إلى: المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية، ص ٨٣٩.

لغة كونية، مثل الإنكليزية، وإجادته لها يوفّر له مناخًا تعليميًا ملائمًا، ومستقبلًا مهنيًا أفضل كثيرًا مما يُتاح له إذا اقتصر على لغته الأم. كما يرى أصحاب هذه المقاربة التعليمَ بلغة أجنبية آلية إيجابية لرفع مستوى التعليم العام والجامعي في الوطن العربي، ويرتقي بجودة المنتج التعليمي الذي هو متدنٍ إلى حد كبير ليجعله مماثلًا أو قريبًا من نظيره في البلدان الأجنبية.

المقاربة الثانية: ترى أن التعليم بلغة أجنبية هو في حقيقة الأمر استبدال للغة الأم في المؤسسات التعليمية بلغة أو بلغات أجنبية، وفي ذلك تضييع لذاكرة الأمة ومحوها، وتمهيد للانسلاخ عن هويتها ودينها، وهو نوع من التغريب أو التغييب الثقافي للعقل العربي والأمة العربية. ويذهب من يتبنون هذه المقاربة إلى أن التعليم الأجنبي يطمس الهوية العربية و«الإسلامية» ويُجهز عليهما، وهو في جوهره امتداد لمحاولات الاستعمار الغربي منذ القرنين الماضيين لإزاحة اللغة القومية من مؤسسات التعليم والبحث بشتى الوسائل والطرق. وأن مؤسسات التعليم الغربي القائمة على أرض الوطن ـ مثل المدارس الدولية والجامعات الأجنبية ـ ما هي إلا امتداد للمؤسسات الأجنبية الأصلية في بلدانها الغربية. وهي تحمل الأجيال العربية على الحديث بغير لسانها والتفكير بغير عقولها، وهو ما يولّد لديها الشعور بالنقص والدونية، ويبث فيها روح التخاذل، ويحملها على قبول أنماط فكرية وقيمية غريبة عليها بكل ملامِحها وتداعياتها. وهو ما يصيغ في النهاية أجيالًا عربية غير قادرة على تحديد هويتها الوطنية، مشتتة في انتماءاتها ووعيها، وارتباطها بمقوّمات هويتها الثقافية[٤٧]. ونورد في ما يلي بعضًا مما انتهت إليه هذه الدراسات بشأن الآثار السلبية للتعليم بلغة أجنبية، وهي في تصوّرنا لا تزال محض أطروحات ومعطيات نظرية، يحتاج كثير منها إلى إخضاعه ـ باعتبارها فراضات نظرية ـ لمحك الواقع الميداني، والاحتكام إليه للتأكد من مصداقيته إمبيريقيًا.

(٤٧) انظر: تغريد أصفر، «تعريب التعليم الجامعي،» **عالم الفكر**، السنة ٢٨، العددان ٣ ـ ٤ (آذار/ مارس ٢٠٠٠)، ص ١٩٧ ـ ١٩٨؛ سعيد إسماعيل علي، **تجريف العقول** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٣)، ص ١١٧ ـ ١١٩، وعاشور أحمد عاشور، «تطور التعليم الأجنبي في مصر من عام ١٩٥٦ ـ ٢٠٠٦ في ضوء المتغيرات المجتمعية،» (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠١٠)، ص ٢٤٧.

(أ) دراسات التداعيات المختلفة للتعليم بلغة أجنبية أو التعليم الأجنبي

هي دراسات تمّت بغية التعرف إلى الآثار المختلفة إما للتعليم بلغة غير اللغة العربية، أو للتعليم الأجنبي على إطلاقه. وتكشف النظرة المُدققة في الدراسات المتاحة حول هذا المحور عن اهتمام أنساق معرفية عديدة بدراسته، ولا سيما التربوية والنفسية واللغوية، ثم الثقافية والاجتماعية، وبالتالي تباينت القضايا التي تم التركيز عليها، والتفسيرات التي تم الانتهاء إليها. ونشير في ما يلي بإيجاز شديد إلى نماذج منها.

تناولت **الدراسات التربوية والنفسية** تأثير التدريس باللغات الأجنبية في كل من النمو اللغوي[(٤٨)]، والأداء اللغوي[(٤٩)]، والاكتساب اللغوي[(٥٠)] للأطفال في مراحل عمرية متباينة. وخلصت هذه الدراسات ـ التي استند بعضها إلى معطيات ميدانية ـ إلى معاناة الأطفال الذين يدرسون باللغات الأجنبية في مرحلة عمرية مبكرة من مشكلات في «التكيف اللغوي» و«الازدواجية اللغوية» أو «الصراع اللغوي»، وعدم القدرة على المواءمة بين احتياجات كلتا اللغتين، فينشغلون باللغة الأجنبية عن القومية، ويتراجع كثيرًا مستوى أدائهم اللغوي باللغة العربية، ويُصاب بعضهم بالتشتت، فلا يتقن أيًا من اللغتين معًا، وهي تأثيرات سلبية ـ تؤثر في شخصية الطفل وهويته الثقافية في ما بعد ـ ولا يستطيع التخلّص منها سريعًا، وإن أشارت بعض هذه الدراسات إلى أنها مشكلات تتراجع كلما تقدم الطفل في العمر. كما خلصت بعض الدراسات إلى أن التعليم باللغات الأجنبية ـ بصفة عامة ـ

---

(٤٨) انظر: عبد الباسط متولي عاشور، «دراسة أثر تعلم لغة أجنبية في سنّ مبكرة على النمو اللغوي في اللغة القومية،» (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة، ١٩٨٦)؛ علاء كفافي، «آثار التعليم بلغة أجنبية،» ورقة قُدِّمَت إلى: أعمال مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث، وخليل فاضل، «الأبعاد النفسية والاجتماعية للتعليم الوافد،» ورقة قُدِّمَت إلى: أعمال مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث.

(٤٩) انظر: عايدة أبو غريب ونادية جمال الدين، **تأثير التدريس باللغات الأجنبية على الأداء في اللغة القومية عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي** (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث تطوير المناهج، ٢٠٠٦)، وعلي مدكور، «الآثار اللغوية للتعليم باللغات الأجنبية،» ورقة قُدِّمَت إلى: أعمال مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث.

(٥٠) حتاملة، «نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية».

يُنمي الشعور لدى الدارسين بقصور اللغة العربية عن استيعاب المعارف العلمية وملاحقتها، وفي هذا تكريس للتبعية الثقافية واللغوية[٥١]. كما انتهت إلى التأكيد على أن لغة الطفل القومية هي أفضل اللغات وأنسبها بالنسبة إليه في مراحل نموّه الأولى، وهي التي يجب الاعتماد عليها في تدريس المواد كلها التي يتعلّمها. كما اقترحت تأجيل سن البدء بتعلّم اللغة الأجنبية إلى الصفوف الأعلى حتى يتقن الطفل لغته القومية، ويتمكّن من مهاراتها الأساسية[٥٢].

خطت بعض المحاولات البحثية خطوة أبعد حينما عُنيَت برصد الفارق في المستوى التعليمي بين من يدرسون باللغة العربية ومن يدرسون بالإنكليزية. وخلُصَت إلى أن التدريس سواء في التعليم العام أم الجامعي باللغة العربية يزيد من نسب التحصيل والاستيعاب الدراسي، وانخفاض معدلات الرسوب وقلة الوقت المنفق في الاستذكار والتحصيل، وزيادة معدلات المشاركة في النقاش أثناء المحاضرات. والعكس تمامًا بالنسبة إلى من يدرسون باللغة الأجنبية فقط، أو بلغة أجنبية إلى جانب العربية[٥٣].

كذلك من الدراسات النفسية المهمة دراسة مختار حمزة[٥٤] حول أثر

(٥١) محمد المعموري، **تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية لدى طلاب المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في الوطن العربي** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣).

(٥٢) نادية يوسف كمال، «التعلم باللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية: توجهات غائبة واتجاهات غالبة،» **مجلة كلية التربية** (جامعة بنها)، السنة ٧، العدد ٢٣ (نيسان/أبريل ١٩٩٧)، ص ١٥ ـ ٣٥.

(٥٣) هناك دراسات عديدة مذكورة في: ريما سعد الجرف، «اتجاهات الشباب نحو استخدام اللغتين العربية والإنجليزية في التعليم،» ترجمة منال شريدة، جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات (عتيد)، <http://www.atinternational.org/forums/showthread.php?t=890>.

وانظر أيضًا: نادية الديدي وعيد أبو المعاطي، **مشكلات تدريس مادتي العلوم والرياضيات باللغة الأجنبية في المرحلة الاعدادية بمدارس اللغات** (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩١)، وزهير أحمد السباعي، **تجربتي في تعليم الطب باللغة العربية** (الدمام: نادي الشرقية الأدبي، ١٩٩٥).

(٥٤) جمال مختار حمزة، «التعليم باللغات الأجنبية وانتماء التلاميذ: رؤية نفسية،» **مجلة علم النفس** (الهيئة المصرية العامة للكتاب)، السنة ٩، العدد ٣٤ (نيسان/أبريل-حزيران/يونيو ١٩٩٥)، ص ١٢٤ ـ ١٣٦.

التعليم بلغة أجنبية في قيمة الانتماء لدى التلاميذ، أُجريت على عيّنة قوامها ١٠٠ تلميذ في عمر (١١ ـ ١٨) سنة، نصفهم من تلاميذ التعليم الحكومي، والنصف الآخر من التعليم الأجنبي الخاص. وبالاعتماد على مقياس للانتماء أعدّه الباحث، انتهى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من حيث الانتماء إلى المجتمع لصالح التلاميذ الذين يدرسون باللغة العربية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في ما يتعلق بشعورهم بالانتماء إلى الأسرة والجيران.

كذلك انتهت دراسة العازمي[٥٥] عن تأثير التعليم بلغة أجنبية في منظومة القيم لدى الطلاب التي أجريت على عيّنة عشوائية ممثلة للمجتمع المدرسي الحكومي والأجنبي في دولة الكويت، وكان نصفها من مدارس التعليم الحكومي والنصف الآخر من طلاب التعليم الأجنبي، وهدفت إلى المقارنة بين المجموعتين من حيث القيم الدينية ومصادرها وخصائصها وتصنيفها بالاعتماد على الاستبيان والمنهج الوصفي التحليلي إلى أن لدى طلاب المدارس الحكومية قيمًا إسلامية وأخلاقية واجتماعية بشكل أعلى وأشد من طلاب التعليم الأجنبي، وتزداد فجوة هذه القيم بين طلاب كِلا النمطين من التعليم، كلما انتقلوا إلى الصفوف الدراسية الأعلى.

ثم دراسة إسماعيل الفقي[٥٦] حول الخرائط المعرفية والإدراكية لطلاب الجامعة، التي خلُص فيها الباحث إلى قوة إدراك الطلاب لمفهوم العولمة وارتباطه لديهم بمتغيرين آخرين: الهوية والانتماء. وأشار الباحث إلى وجود نقص حاد في الدراسات الميدانية حول الهوية والانتماء، وغلبة الطابع الفلسفي والنظري على معالجات هذا الموضوع. وعلى المنوال نفسه درس ريموند هينش[٥٧] تداعيات التعليم بلغة أجنبية على الاتجاهات السياسية والثقافية لطلاب الجامعة الأميركية من المصريين. وعبر دراسة ميدانية

(٥٥) حمودة خليفة العازمي، «السلوكيات القيمية لدى كلّ من طلاب التعليم الثانوي الخاص الأجنبي والتعليم الحكومي لدولة الكويت،» (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤).

(٥٦) الفقي، **إدراك طلاب الجامعة**.

(٥٧) هذه الدراسة مذكورة في: عاشور، ص ٢٥٩-٢٦٠.

استمرت أربع سنوات، انتهى الباحث إلى أن عملية التغريب الثقافي ارتبطت بالتعليم الأجنبي في مصر، وتركت آثارًا بالغة في قيم الانتماء إلى الوطن في ما بين هؤلاء الطلاب، فأصبحوا لا يرتبطون بقضايا وطنهم ولا يكترثون بها. كما أضحوا ـ بحسب تعبير الباحث ـ يرتبطون عقلًا ووجدانًا بالمجتمع الأميركي، إذ إن نسبة (٦٦ في المئة) من عيّنة الدراسة فضلوا بشدة العمل خارج مصر بعد التخرج، في حين قبل (١٣ في المئة) فقط العمل في مصر، لكن بشروط محددة.

هناك دراسات اعتنت برصد سريع للتداعيات الاجتماعية والثقافية المتباينة للتعليم بلغة أجنبية في الوطن العربي وفي مصر، سواء على مكانة اللغة العربية ذاتها، أو على الهوية العربية كلية. ومن أبرز ما انتهت إليه التأكيد على أن اعتماد اللغات الأجنبية لغة تدريس رئيسة في المؤسسات التعليمية إنما هو بمنزلة حرب ضروس على اللغة القومية، والهوية الثقافية والحضارية العربية، حيث يؤدي إلى «نفي اللغة القومية»، وإلى تصوّرات للكون والوجود غير تصوراتنا العربية والإسلامية. ومن ثم يجعلهم بالجملة قابلين للانفصام عن الهوية القومية وقابلين للاستلاب الثقافي والمعرفي والديني[(٥٨)].

(ب) دراسات الاتجاه نحو التدريس بلغة أجنبية لدى شرائح متباينة

من أهمها دراسة ريما سعد الجرف[(٥٩)] عن اتجاهات الشباب نحو استخدام اللغتين العربية والإنكليزية في التعليم، التي أُجريت على عيّنة

---

(٥٨) على سبيل المثال، انظر دراسات كلٍّ من: هويدي شعبان هويدي، «التلوث اللغوي،» وعمر عبد المعطي أبو العينين، «آثار التعليم باللغات الأجنبية على اللغة العربية،» ورقتان قُدِّمَتا إلى: أعمال مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث؛ نعيمة محمد عيد، **اللغات الأجنبية ودورها الثقافي في المجتمع الجديد** (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٥)، ص ٤٩ وما بعدها؛ حامد زهران، «التعليم باللغات الأجنبية في مصر: ما له وما علينا،» ومحمد صديق حماد، «المدارس الأجنبية واغتراب الطلاب،» ورقتان قُدِّمتا إلى: التعليم باللغات الأجنبية في مصر ما له وما عليه، أعمال ندوة أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا التي عُقِدت بالقاهرة في أيار/ مايو ٢٠٠٧، وابتسام عبد التواب عبد اللطيف محمد، «دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية المصرية في عصر العولمة،» (أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، ٢٠١٠).

(٥٩) الجرف، «اتجاهات الشباب نحو استخدام اللغتين العربية والإنجليزية في التعليم».

مقارنة من طلاب الجامعة الأردنية وجامعة الملك سعود لمقارنة اتجاهاتهم نحو تعليم وتعلّم اللغتين الإنكليزية أو العربية باعتبارها لغةً رئيسة في تدريس المقررات الدراسية كلها، واتجاهاتهم نحو مدى صلاحية اللغة العربية أو الإنكليزية للتعليم الجامعي، ولا سيما في التخصصات العلمية، مثل الطب والصيدلة والهندسة والعلوم والحاسوب. . . إلخ. وانتهت الباحثة إلى نتائج عديدة، أهمها تأكيد الطلاب أهمية البدء مبكرًا بتعلم اللغة الإنكليزية بوصفها لغة كونية وعالمية مهيمنة سياسيًا وثقافيًا، في حين أصبحت اللغة العربية في تصورهم محدودة الأهمية والانتشار. ولا تفيد كثيرًا في ضمان فرص عمل ملائمة سواء داخل القطر أم خارجه. كما أن اللغة الإنكليزية هي لغة العلم والتكنولوجيا، ومن دونها لن يتحقق التقدم التقني. كما تُعد الدراسة باللغة الإنكليزية أقوى من الدراسة باللغة العربية في التخصصات العلمية والعملية كلها، ومَن لا يُتقن الإنكليزية يعجز بعد التخرج عن التواصل مع الخبراء الأجانب في التخصص للاطلاع على ما لديهم من طفرات علمية وتقنية. . . إلخ.

في السياق نفسه هناك دراسة عيسى برهومة[٦٠] التي أجراها على مئتي طالب وطالبة من طلاب الكليات العملية بالجامعة الهاشمية في الأردن، كما عقد مقابلات مفتوحة مع عدد من أساتذة الكلية. ومن أهم ما خلصت إليه الدراسة اقتناع ٩١ في المئة من العيّنة بأن اللغة الإنكليزية هي اللغة العالمية الأهم والأكثر انتشارًا، وأنها لغة التطور العلمي والتقني (٨١ في المئة)، ولغة المراجع والدراسات الحديثة (٨٠ في المئة)، في حين أن اللغة العربية لغة قديمة، لا توفّر المراجع الحديثة (٧٨ في المئة).

كذلك دراسة ليلة يوسف حميد[٦١] التي أجرتها بتطبيق استبيان على عيّنة عشوائية قوامها ١٣٥ من الطلاب، و٦٥ من الأساتذة بالكليات العملية بجامعة جنوب الوادي في مصر، ومن أهم ما انتهت إليه الدراسة اعتقاد ٥٩

(٦٠) عيسى عودة برهومة، «التعليم بالأجنبية صورة من غربتنا الحضارية،» ورقة قُدِّمت إلى: أعمال مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث، ص ١٩٧ ـ ٢٢١.

(٦١) ليلة يوسف حميد، «تعريب علوم العصر ضرورته ومعوقاته،» ورقة قُدِّمت إلى: أعمال مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث، ص ٢٢٦ ـ ٢٥٨.

في المئة من الأساتذة، و٥٢ في المئة من الطلاب أن التدريس باللغة الإنكليزية أفضل من اللغة العربية، وأن هناك ضرورات علمية ومنهجية توجب التدريس بالإنكليزية.

(ج) دراسات اتجاهات الطلاب نحو بعض مكوّنات الهوية العربية

دراسات تمّت حول اتجاهات طلاب الجامعة نحو ـ قضية ـ مكوّن محدّد من مكوّنات الهوية العربية، هو الوحدة العربية بصفة عامة، أو الوحدة الخليجية، أو الوحدة الإسلامية، وكذا مستويات الانتماء التي يراها الطلاب أقرب إليهم (العربي ـ الديني ـ الدولة. . . إلخ). وفي هذا الصدد هناك دراسات علي أسعد وطفة (٢٠٠١) و(٢٠١٠)[٦٢]، الذي درس اتجاهات طلاب جامعة الكويت نحو الصيغ المختلفة للوحدة والتكامل في مستوياته، وأولوية أحدهم على الآخر (عربية ـ إسلامية ـ خليجية)، وذلك عبر فترات زمنية معيّنة [في العام الجامعي (١٩٩٩/ ٢٠٠٠)، ثم في عام (٢٠٠٩/ ٢٠١٠) بعد الغزو العراقي للكويت]. وفي الوقت الذي وجد فيه اتجاهًا قويًا لدى الطلاب بعد الغزو مباشرة نحو بنود الوحدة الخليجية بشكل خاص، تلتها الوحدة العربية ثم الوحدة الإسلامية، فإنه بعد مرور نحو (١٧) عامًا على الغزو، أي في عام (٢٠٠٩/ ٢٠١٠)، مثّلت الوحدة الإسلامية المرتبة الأولى في سلم الاتجاهات الوحدوية للطلاب، تلتها الوحدة الخليجية، ثم الوحدة العربية في المرتبة الثالثة.

في السياق ذاته تقريبًا درس أمين المشابقة وزملاؤه الاتجاهات السياسية لطلبة جامعة الكويت[٦٣]، وركّزوا على قضايا الوحدة العربية والموقف من النزاعات القبلية وتصوّرات الطلاب حول المستقبل العربي المشترك، وبالتطبيق على عيّنة عشوائية قوامها ٣٥٥ طالبًا، واستمرت الدراسة مدة عام (٢٠٠٢/ ٢٠٠٣). ومن أهم ما خلصت إليه أن أكثر من ٣/ ٤ من المبحوثين

---

(٦٢) انظر: وطفة والشبو، ص ٥٧-٧٨، وعلي أسعد وطفة، «هل تراجع الشعور القومي العربي: قراءة سوسيولوجية في أراء طلاب جامعة الكويت،» **المستقبل العربي**، السنة ٣٣، العدد ٣٧٨ (آب/ أغسطس ٢٠١٠)، ص ٧ ـ ٢٢.

(٦٣) أمين عواد المشابقة [وآخ]، «الاتجاهات السياسية لطلبة جامعة الكويت،» **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، السنة ٣١، العدد ١١٨ (تموز/ يوليو ٢٠٠٥)، ص ٤٣ ـ ٨١.

رأوا أن تحقيق الوحدة العربية مطلب ضروري لمواجهة التحديات العربية المعاصرة. وفي الإطار نفسه أجرى كل من أحمد جمال ظاهر في الأردن[٦٤]، وجمال السويدي، وشملان العيسى في الإمارات العربية المتحدة دراسات حول القضية ذاتها[٦٥].

(٣) دراسات أثر التعليم باللغات الأجنبية في الهوية الثقافية العربية

هي تلك الدراسات ـ المحدودة ـ التي تتماس بشكل مباشر مع دراستنا الراهنة، ومنها دراسات كل من منى الشحات[٦٦]، وسيف الدين عبد الفتاح[٦٧]، ومحمد عطية[٦٨]. رصدت دراسة منى الشحات ـ على سبيل المثال ـ الآثار التي يُحدِثُها التعليم باللغات الأجنبية في الهوية القومية للطلاب، وخلصت إلى أنه يؤدي إلى حالة من الازدواجية اللغوية والثقافية في إطار المجتمع ـ العربي ـ الواحد، لأن التعليم بلغة أجنبية من أهم عوامل التجزئة والتشتيت، علاوة على أنه ينتج تمايزات اجتماعية وثقافية وطبقية حادة بين الطلاب، وفي كل هذا طمس للهوية العربية.

أما سيف الدين عبد الفتاح فقدّم دراسة مُمتعة فيها أفكار مهمة ومشاهد عدة داخل الجامعة، لا تصب كلها في مصلحة الهوية، ولا تُسهِم في حل معضلة الهوية، بقدر ما تؤدي إلى «تسميم»، أو «تأزيم» الهوية. من ذلك ما سمّاه الباحث بـ «مشهد صدام اللغات» داخل الجامعة، حيث يتصارع الطلاب ـ وذووهم ـ على التعليم بلغة أجنبية، وبدلًا من السعي نحو

---

(٦٤) للمزيد من التفاصيل انظر: أحمد جمال ظاهر، «اتجاهات التنشئة السياسية والاجتماعية في المجتمع الأردني: دراسة ميدانية لمنطقة شمال الأردن،» **مجلة العلوم الاجتماعية**، السنة ١٤، العدد ١٣ (١٩٨٦)، ص ٣٤ ـ ٧٢.

(٦٥) جمال السويدي وشملان العيسى، «اتجاهات طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة حول أزمة الخليج،» **مجلة العلوم الاجتماعية**، السنة ١٩، العدد ٣ (١٩٩١)، ص ٥٥ ـ ٩٨.

(٦٦) منى محمد الشحات، «التعليم باللغات الأجنبية وأثره على هويتنا القومية،» ورقة قُدِّمت إلى: أعمال مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث، ص ٣٩٨ ـ ٤٢٦.

(٦٧) سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل، «التعليم والهوية: نحو تأسيس جامعات حضارية،» ورقة قُدِّمت إلى: المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية، ص ٩٧٧-١٠٨٦.

(٦٨) محمد عبد الرؤوف عطية، **التعليم وأزمة الهوية الثقافية** (القاهرة: دار طيبة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩).

التـ(ع)ـريب يكون السعار نحو التـ(غ)ـريب، وبدلًا من أن يتعلّم الطلاب لغة أجنبية، يتعلّمون باللغة الأجنبية، عندئذ تُغتال العربية، وتُصبح اللغة الأجنبية شرطًا للتميز الدراسي. وهنا يشكل تدافع اللغات الأجنبية للغة العربية «أزمة مصدرية» في «قضية الهوية»، باعتبار أن اللسان العربي هو الذي يُشكّل العقل الثقافي العربي ويصيغ الهوية. كما شبّه الباحث الجامعات الأجنبية بالامتيازات الأجنبية إبان الاحتلال البريطاني لمصر، فهي مجرد مشروعات لتهجير العقول العربية إلى خارج أسوار الوطن، ومن ثم فالجامعات الأجنبية تحرك الجامعة، باعتبارها مؤسسة تعليمية وتربوية، عن أهدافها ورسالتها لتكون «الجامعة ـ السوق»، كما تُعدّ الطالب في مساره وتفكيره على قاعدة Job and Money Are My Identity. وفي هذا، كما ذكر الباحث، «تأزيم» و«تسميم» للهوية العربية وإعادة صياغة لها وفق قواعد أخرى، وفي اتجاه مغاير.

إذا كانت هناك ندرة في الدراسات الميدانية التي تتناول أثر التعليم بلغة أجنبية في الهوية الوطنية فلا نعدم ـ في المقابل ـ دراسات أجنبية حول الموضوع. ففي اليابان حاول توموكو واكاباياسكي (T. Wakabayaski)[٦٩] رصد آثار التدريس باللغة الإنكليزية في مستوى اتقان الطلاب للغة اليابانية، وكذا في هويتهم الثقافية، فقارن بين عيّنة من التلاميذ الذين درسوا اللغة اليابانية منذ بداية تعليمهم، وعيّنة أخرى درست باللغة اليابانية، ثم تحوّلت في المرحلة الثانوية إلى الدراسة باللغة الإنكليزية في مدارس دولية باليابان. ومن أهم ما خلص إليه الباحث وجود تراجع شديد في مستوى معرفة، وليس اتقان، اللغة اليابانية لدى من تحوّلوا إلى الدراسة بالإنكليزية، كما أضحوا يعانون ازدواجية لغوية وثقافية، ولم يهتموا كثيرًا بأمور المجتمع الياباني، ولا يُتابعون قضاياه المحلية.

كما رصدت روسا (Rosa M. T.)[٧٠] أثر تدريس اللغة الإنكليزية باعتبارها

---

(٦٩) Tomoko Wakabayashi, «Language and Cultural Identity: The Case of Japanese High School Students Attending on International School in Japan,» (PhD Dissertation, Faculty of Graduate School of Education, Harfard University, 1998).

(٧٠) Rosa M. Torruellas, «Learning English in Three Private Schools in Puerto Rico, Issues of Class, Identity and Ideology,» (PhD Dissertation, New York University, New York, 1990).

لغة أجنبية في الهوية الوطنية في المجتمع البورتريكي الذي تُعدّ فيه اللغة الإسبانية اللغة الوطنية، في حين تنافسها اللغة الإنكليزية. وبالتطبيق على عيّنات مختلفة من تلاميذ المدارس الثانوية، دولية وحكومية، خلصت الباحثة إلى وجود منافسة شرسة بين الإسبانية ـ باعتبارها لغة وطنية ـ والإنكليزية للهيمنة على مؤسسات التعليم في المجتمع البورتريكي، وأن الإنكليزية تُهيمن بشدة على مؤسسات التعليم الدولية والخاصة، وتُهمّش اللغة الوطنية أو تُبعدها تمامًا، بينما لا تزال المدارس الحكومية تحتفظ باللغة الإسبانية باعتبارها لغة تعليم أساسية. وأصبح التدريس بالإنكليزية يمثل نوعًا من الغزو الثقافي والفرز الطبقي.

هناك أيضًا دراسة فازود (B. Vasudha)[(٧١)] التي تناولت العلاقة بين اللغة والهوية الوطنية في الهند في ما بعد الاستقلال، وركّزت بشكل خاص على التنافس اللغوي بين اللغات المحلية، وهي الأردية والهندية والهندستانية، وصراعها مع اللغة الإنكليزية. كما ناقشت دور اللغات الوطنية في الوحدة الوطنية. ومن أهم ما خلُصت إليه الدراسة هيمنة اللغة الإنكليزية في الهند، فأصبحت اللغة الرسمية ولغة القوة السياسية والشرائية والفرصة والمكانة والتمايز الطبقي، في حين تُعد اللغات المحلية لغات الفقراء والمهمشين وأبناء الطبقات الدنيا. كما أشارت الدراسة إلى التراجع الشديد في دور المؤسسات التعليمية في الهند بالحفاظ على اللغات الوطنية مقابل هيمنة اللغة الإنكليزية التي أصبحت اللغة الأساسية في التعليم منذ الاحتلال الإنكليزي على الرغم من كثرة التشريعات الوطنية للحد من انتشارها. كما أشارت إلى وجود كثير من الحركات الوطنية التي تُحاول الحفاظ على الهوية القومية بدعم اللغات الوطنية، لكن ما زالت فاعليتها محدودة إلى حدٍ كبير. كما ربطت الدراسة بين إشكالية الحفاظ على اللغات الوطنية والهوية بقضايا السيادة الوطنية والتحديث والعولمة اللغوية والثقافية.

مجمل القول إن أغلب هذه الاجتهادات العربية ـ سواء النظرية منها أم

---

(٧١) Bahoradwaj Vasudha, «Language of Nationhood: Political Ideologies and the Place of English in the 20th Century India,» (Phd Dissertation, University of Rochester, New York, 2011).

القليلة التي استندت إلى دراسات ميدانية ـ لم تمس مباشرة صلب الإشكالية الراهنة قيد البحث. فبعض منها رصدت الآثار السلبية المترتبة على انتشار التعليم الأجنبي أو التعليم بلغة غير العربية، ولا سيما ما تعلّق منها بانتماءات أو سلوكيات الطلاب أو خرائطهم المعرفية والإدراكية، من دون أن تتطرق بشكل واضح ومحدد إلى انعكاسات هذا الموقف على إعادة تشكيل الهوية العربية لديهم. إذ تمت الإشارة إلى موضوع الهوية وإعادة إنتاجها بشكل عابر وسريع وهامشي لم يُشكّل جوهر الإشكالية البحثية، أو متغيّرًا أساسيًا في الدراسة. وحتى الدراسات التي عُنيَت بشكل مباشر برصد تداعيات التعليم بلغة أجنبية في مؤسسات التعليم على الهوية العربية، دأبت ـ في تصوّرنا ـ على تقديم طروح نظرية وفلسفية، وربما في حالات غير قليلة انطباعية، لم تستند بدورها إلى الاختبار الميداني للطروح التي قدّمتها، وكذا التفسيرات التي استندت إليها. كذلك فإن ثمة ملاحظة جوهرية على الأغلبية العُظمى من الدراسات الميدانية التي أجريت على طلاب الجامعة ـ أو المرحلة الثانوية ـ لاستجلاء مواقفهم من مكوّن أو اثنين من مكوّنات الهوية العربية (مكوّن الوحدة العربية بقضاياه النوعية كمثال)، وهي اقتصار هذه الدراسات على طلاب التعليم العربي، أي الذين يتعلّمون باللغة العربية وعدم مقارنة مواقفهم واتجاهاتهم مع عيّنات من طلاب التعليم الأجنبي، سواء الجامعي أم الثانوي. وذلك باستثناء حالات محددة (جمال حمزة (١٩٩٥)، وهي دراسة نفسية حول الانتماء عند طلاب الثانوي العام والخاص، وخليفة حمودة العازمي (٢٠٠٤)، وهي دراسة تربوية حول السلوكيات القيمية لدى طلاب الثانوي العام والخاص). تسعى الدراسة الراهنة إلى تجنب هذه الثغرات كلها، المعرفية والنظرية، حيث تُخضِع بعضًا من الأفكار النظرية إلى التحقق الميداني واختبار مصداقيتها على محك الواقع المُعيش، كما تقارن بين طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي. ومن ثم تسعى الدراسة الراهنة إلى رأب هذا الصدع المعرفي وتدعيم طائفة الدراسات التطبيقية الميدانية التي تستقي معطياتها وبياناتها من الواقع المعاش مباشرة حول إشكالية العلاقة بين لغة التعليم وتشكيل الهوية وإعادة إنتاجها في المجتمع العربي. وهو ما تفتقده الدراسات والأدبيات المُتاحة، ولا يعني هذا حكمًا مُسبقًا بكفاءة البحث الراهن بقدر ما يعني أهمية الموضوع وضرورته.

ثانيًا: القضايا النظرية والمنهجية الموجهة للدراسة

١ ـ المدخل النظري

بما أن النظرية لم تعد تتمثل بمجموع الأنساق الفلسفية المنفصلة عن الواقع، بل غدت في المرحلة الراهنة أكثر ارتباطًا وتفاعلًا مع حالات الملاحظة والتجريب، تنمو وتتطور بنمو المعرفة ذاتها، ومن ثم تؤدي دورًا موجّهًا للبحث الاجتماعي. ولأن النظرية من أهم وظائفها تلخيص المعارف القائمة وتفسير الظواهر والتنبؤ بتطوّراتها في ضوء معطيات الواقع المعيش، وتسهم من ثم في توجيه البحث وترشيده وضبطه[٧٢]، ولأن التنظير في ذاته هو عملية مستمرة ومتجددة منفتحة على الواقع المتحول، ومستمرة باطراد مع عمليات البحث والتطوير، متجاوزة التفكير العلمي اليقيني والخطي (Linear) التقليدي، ومستوجبة إعادة النظر بشكل دائم في مفاهيم كثيرة ومُسلّمات سادت في العلم ـ طبيعيًا كان أم اجتماعيًا[٧٣]. من هنا تستند الدراسة الراهنة إلى بعض القضايا والمُسلّمات النظرية التي يُمكن أن تشكل مدخلًا نظريًا، ونموذجًا تفسيريًا موجّهًا لها في الفهم والتحليل. من هذه القضايا ما يلي:

ـ إن الاعتماد على اللغات الأجنبية في التعليم ـ والبحث العلمي ـ بديلًا من اللغة العربية، يمثل نمطًا جليًا من **التغريب الثقافي للمجتمع العربي**، ومحاولة دؤوبة لسلخه عن هويته الثقافية المميزة له. هذا التغريب يتجسد، إضافة إلى رفض التراث والتنكر له والقطيعة معه، في إهمال اللغة الأم والأخذ بأنماط التفكير والعيش التي تتبناها المجتمعات الغربية والتخلي عن مقومات الثقافة العربية، وتبنّي أنماط ونماذج ثقافية غربية. ولا يتوقف إهدار اللغة العربية على مجال التعليم والبحث العلمي، بل يمتد إلى حركة الفن والآداب ومجالات الحياة الاجتماعية واليومية كافة. لكن تركيز موجات التغريب على المكوّن اللغوي في الهوية يرجع إلى مكانته المصدرية باعتباره

(٧٢) Antony Giddens, ed., *Positivism and Society* (London: Heinemann, 1974), p. 112.

(٧٣) عبد الباسط عبد المعطي، «العولمة والتعليم والتنمية البشرية،» ورقة قُدِّمت إلى: اجتماع لجنة الخبراء ـ جامعة الدول العربية، وحدة البحوث والدراسات السكانية، UNDP، بالقاهرة في ٢١ ـ ٢٢ شباط/ فبراير ٢٠٠١، ص ٢٣٢.

أهم عناصرها حساسية وتأثيرًا في بقية المكوّنات الأخرى. فتشويه اللغة يؤدي بقدر كبير من التأكيد إلى تشويه في بقية الملامح الثقافية الأخرى المميزة للهوية العربية المشتركة. وهو ما يدعم جسور التغريب ويُكرّس التبعية ويُكيّف الثقافة العربية ويُطوّعها وفقًا لمتطلّبات النموذج الثقافي الغربي(٧٤).

ـ إنه، إضافة إلى **أطروحة التغريب الثقافي للمجتمع العربي**، يمكننا أيضًا، وإلى حدٍ كبير الإفادة من **أطروحة الفكر النظري لمدرسة التبعية**. فالتبعية هي عملية تتحقق ويُعاد إنتاجها عبر علاقة غير متكافئة بين مجتمعات سائدة ومهيمنة ـ يُسميها منظرو التبعية بالمراكز ـ تتوسع وتتواصل تنميتها الاقتصادية والثقافية في جانب، بينما هناك على الجانب الآخر مجتمعات أخرى تابعة ـ التوابع أو الأطراف ـ لا تستطيع أن تحقق تنمية مستقلة بشكل مباشر، لكنها تابعة، تأتي تبعيّتها انعكاسًا للتنمية الحادثة في المراكز أو المجتمعات المسيطرة. وبالطبع لا تتم التبعية على المستوى الاقتصادي أو الإنتاجي فقط، بل أصبحت الآن وبشكل أكثر جلاء تتم على المستويات الثقافية والسياسية والتنظيمية، بحيث تفضي التنمية التابعة في نهاية المطاف إلى نموّ مشوّه لمجمل البناء أو التكوين الاجتماعي للمجتمع التابع، فلا يحتفظ بخصائصه القيمية والثقافية والوطنية السابقة على عملية الإخضاع، ولا ينتقل إلى الشكل الاجتماعي النقي والحديث للمجتمع الرأسمالي، وإنما تظل تكوينات تابعة تخدم استمرار التبعية الاقتصادية والثقافية، ويُعاد إنتاجها عبر تراجع الثقافات الوطنية والقومية وتدهورها. بالإضافة إلى فقدان المجتمعات للغاتها القومية الأصلية، وهو ما يجعل قضية اللغة والهوية إحدى القضايا المشكلة في تلك المجتمعات(٧٥). ومن هنا يمكن فهم إشكاليات «الازدواج أو الصراع أو الاستبدال اللغوي» في علاقتها بالهوية

---

(٧٤) انظر: سعيد إسماعيل علي، **التعليم على أبواب القرن الواحد والعشرين** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨)، ص ٣٨، والسورطي، ص ١٩٠ ـ ١٩١.

(٧٥) لمزيد من التفاصيل حول نظرية التبعية، انظر: سمير أمين، **التطور اللامتكافئ: دراسة في التشكيلات الاجتماعية للرأسمالية المحيطية**، ترجمة برهان غليون، ط ٤ (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٥)؛ السيد الحسيني، **التنمية والتخلف: دراسة تاريخية بنائية**، ط ٣ (القاهرة: مكتبة سعيد رأفت، ١٩٩٣)، و Ander G. Frank, *Capitalism and Underdevelopment in Latin America* (New York and London: Academic Press, 1975).

العربية باعتبارها من تداعيات فعل التبعية الثقافية. فالتشوّه الحادث في البنى الاقتصادية والإنتاجية واكبه ونتج منه تشوّه موازٍ ومُشابه، وربما أخطر وأعمق، في هياكل المجتمع العربي الثقافية، وفي مقدّمها كانت اللغة العربية. ومن مؤشرات هذا التشوّه ذلك الدور الهامشي الذي يُعطى للغة العربية باعتبارها وسيلة تعليم وتعلّم، أو وسيلة تعامل يومي. إضافة إلى عجز ـ أو إدعاء عجز ـ هذه اللغة عن التواصل مع اللغات والثقافات الأخرى لتنقل عنها إنجازاتها وتتمثلها. وهو ما يؤدي في نهاية المطاف إلى تبرير التخلي التدريجي عن لغتنا القومية(٧٦).

ـ إن هذه التبعية الثقافية حينما تقود إلى حالة من الاختراق الثقافي الغربى لأقسام واسعة من المجتمع العربي، وعندما تفرض التوجّهات الثقافية والقيمية والتعليمية الغربية فإنها ـ وهذا مهم بالنسبة إلى إشكالية الهوية ـ تُعمّق الخيارات والنزعات الفردية على حساب الهوية الجمعية، أو الجماعية، العربية المشتركة، وهو ما يُعطّل فاعلية العقل الجمعي العربي، ويُنمّط الذوق، ويُقولِب السلوك، ويُضعِف اللغة ويكرس نمطًا غريبًا من الاستهلاك الثقافي واللغوي عن البناء الاجتماعي العربي(٧٧).

ـ إذا كانت مؤسساتنا التعليمية تشكل جزءًا من كل، وبنية فرعية داخل النسق المجتمعي العام، فإن الوضع المأزوم لمؤسسات التعليم العربي لا يمكن فهمه بمعزل عن تلك الأزمة المجتمعية العامة التي تسم هياكل وبنى ومؤسسات وقيم مهيمنة في المجتمع العربي الآن. وإذا كان عجز مؤسسات التعليم وأنظمته عن الحفاظ على اللغة العربية والذود عنها، والاعتماد على اللغات الأجنبية في التدريس، إذا كان يعود إلى بعض الشروط الذاتية

---

(٧٦) انظر: عصفور، ص ٢٥٥ ـ ٢٦٧؛ علي، **ازدواجية التعليم**، ص ٥٢٢ ـ ٥٢٣؛ مداخلة محمد رضا محرم في تعقيبه على ورقة محي الدين جابر في: **التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية**، ص ٨٤؛ السورطي، ص ١٣٧، وعبد العزيز البسام، «العربية الفصحى: لغة التعليم في الوطن العربي،» ورقة قُدِّمَت إلى: **اللغة العربية والوعي القومي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي ومعهد البحوث والدراسات العربية**، ص ٦١.

(٧٧) السورطي، ص ١٣٧.

للمؤسسات أو للنظام التعليمي ذاته، فإنه يرتد أيضًا إلى جملة عوامل ترتبط بالمجتمع العربي المعاصر، رصدتها كتابات غير قليلة، ليس أقلها مظاهر التفكك الاجتماعي، وضعف الإحساس بالمواطنة المسؤولة والإيجابية، وضعف الانتماء الوطني، وتزايد التنافس على اللحاق بالآخر الحضاري والولع بتقليد أنموذجه التنموي. ذلك يعني أنه لا يمكن إرجاع مشكلات مرتبطة باللغة والهوية والثقافة إلى فواعل التبعية أو العوامل الخارجية بمفردها، بل تتشابك وتتضافر معها عوامل بنيوية داخلية مهيئة لفاعلية العوامل الخارجية.

- من ثم فإن العولمة بتياراتها ومضامينها الاقتصادية والثقافية والسياسية، وتداعياتها المجتمعية هي، بشكل أو بآخر، نوع من الاستعمار الجديد، وامتداد لمنهجية التغريب والتبعية والهيمنة، والنزوع القمعي لإخضاع المجتمعات ذات الحضارات والثقافات لنمط أو أنموذج مهيمن اقتصاديًا وثقافيًا وسياسيًا. وليس أدل على ذلك من قول المفكر الأميركي نوعام تشومسكي الذي ذهب في كتابه **النظام العالمي القديم والجديد** إلى أن النظام العالمي الجديد لا يختلف كثيرًا عن القديم في مقاصد تكريس الهيمنة على دول الجنوب. فلا شيء جديدًا في النظام العالمي، القواعد لا تزال كما هي، قوانين للضعفاء، وسطوة القوة للأقوياء، العقلانية الاقتصادية والإصلاح الاقتصادي للضعفاء، وقوة الدولة وحق التدخل والسيطرة للأقوياء، ودلل الكاتب على ذلك من خلال غلاف الكتاب الذي يظهر فيه العنوان معدولًا ومقلوبًا في الوقت نفسه[٧٨]. وبالتالي تستهدف سياسات العولمة في المجال الثقافي الثقافات القومية في مقوّماتها الرئيسة من لغة ودين وخصائص تاريخية وأنماط سلوك وعادات وتقاليد وأساليب حياة وملامح التمايز بين الشعوب، فتسعى إلى قولبة ثقافية موحدة تنبع بالأساس من الفكر الغربي، بهدف طمس الخصوصيات والتشكيك في الموروثات، وإحداث خلخلة في الأنظمة والمؤسسات التي تُسهم في بناء الشخصية القومية، وتُعيد تشكيل الهويات. ومن ثم تُعد مخاطر العولمة الثقافية مقدمة لمخاطر أعظم على الدولة الوطنية والسيادة والاستقلال

---

(٧٨) عمار، **مواجهة العولمة**، ص ٤٢.

والإرادة والثقافة، فالعولمة تعني مزيدًا من تبعية الأطراف لقوى المركز[٧٩].

ـ تسعى العولمة في المجال اللغوي تحديدًا إلى فك الارتباط بين اللغات القومية والأمم، وإيجاد نوع من التنافس الداخلي بين اللغة الأم واللغة أو اللغات الكونية باعتباره وسيلة لإضعاف التماسك القومي وإعادة تشكيل الهويات الوطنية. وهذا ما أكده المفكر الأميركي صاموئيل هانتنغتون في كتابه **صدام الحضارات** (١٩٩٦)، حينما ذهب إلى أن العولمة تحاول تشريع قانون كوني لتفكيك الروابط الطبيعية بين الأمم ولغاتها القومية وذاكراتها الثقافية، وبينها وبين آدابها. وبالتالي تخلق العولمة الطرف الذي يقنن توطين اللغات كي تتمزق الثقافات والهويات الوطنية. من هنا تتعرض اللغة العربية ـ في ظل العولمة وثورة المعلومات ـ لحركة تهميش نشطة ومقصودة (راجع قرارات منظمة التجارة العالمية «الجات» بعدم اعتبار اللغة العربية ضمن لغاتها الرسمية)، وذلك بفعل الضغط الهائل الناجم عن طغيان اللغة الإنكليزية على الصعد السياسية والاقتصادية والتكنولوجية والمعلوماتية. وهو ما تشترك فيه اللغة العربية مع لغات قومية كثيرة، إلا أنها تواجه بتحديات إضافية نتيجة الحملة الضارية التي تشنها قوى العولمة ضد الإسلام، واللغة التي نزل بها لشدة الارتباط بينهما[٨٠]. ولأن اللغة العربية من اللغات القومية التي تقع في دوائر التأثير المباشر للعولمة، فتغزوها التراكيب والمفردات القادمة من اللغة الكونية السائدة التي تتجسد بها مقولات العولمة وثقافاتها. فتكون النتيجة اتساع نطاق العولمة اللغوية والغزو اللغوي من لغة سائدة أو صاعدة عولميًا، إلى اللغات القومية والمحلية التي لا تكف العولمة عن اقتحامها والفسخ المتزايد لتراكيبها، ولا سيما مع ضعف المقاومة الداخلية[٨١].

ـ إن القول باعتبار عولمة التعليم تنطوي على مزايا عديدة؛ من قبيل

---

(٧٩) انظر: حسن حنفي، «الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية،» **الفكر السياسي**، العددان ٤ ـ ٥ (كانون الثاني/ يناير ٢٠٠٥)، ص ١٢، ورشدي أحمد طعيمة، **العولمة ومناهج التعليم** (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٩)، ص ٢٧.

(٨٠) نبيل علي، **الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي**، عالم المعرفة؛ ٢٦٥ (الكويت: المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠١)، ص ٢٣٨.

(٨١) عصفور، ص ٢٥٨ ـ ٢٥٩.

الضغط باتجاه تحرير خدماته وتنويع مؤسساته وبرامجه وضمان فرص عمل جيدة للخريجين في سوق العمل المعولم، والتعامل مع القطاعات الأجنبية ذات الدخول المرتفعة، وتوسع الاختيارات والبدائل التعليمية المُتاحة أمام المواطن العربي، كما تضغط دينامياتها من أجل التنوع في إنتاج المعارف وتداولها واكتسابها[٨٢] هذا القول مردود عليه، إذ الفكرة على الرغم من وجاهتها، ما زالت بحاجة إلى إخضاعها إلى الاختبار على محك الواقع العربي، مثل غيرها من الأفكار والطروح التي تنادي بربط التعليم باحتياجات سوق العمل الحر. إن مثل تلك الأفكار تنهض على مُسلّمة مفادها أن على التعليم والمتعلم أن يتكيفا مع سوق العمل وما يشترطه من مهارات وأدوات اللحاق به (اللغة الأجنبية، والتخصص أهم هذه الشروط). كما تختزل هذه المقولات وظائف التعليم في الوظيفة الاقتصادية فقط، وتنظر إلى الإنسان بصفته كائنًا اقتصاديًا باحثًا عن الربح، وذلك دونما انتباه يذكر لاعتبارات الثقافة والهوية والانتماء إلى الوطن[٨٣].

ـ من هنا، يمكن فهم وتفسير التعليم بلغة أجنبية بغية تكييف المخرجات التعليمية العربية لتتلاءم مع سوق عمل معولم وتنفتح على ثقافة كونية حديثة من زاوية جاذبية **الحداثة والتحديث** بالمعنى الغربي الذي لا يزال يتمتع بتأثير قوي لدى النخب والجماهير العربية على سواء، ويدخل هذا في إطار محاولة كسب رهان الحداثة من قبل أصحاب القرار والجماهير معًا ليس فقط في الوطن العربي، بل والعالم الثالث أيضًا، وهي محاولة ينطبق عليها قانون التقليد عند ابن خلدون من حيث ولع المغلوب بتقليد الغالب[٨٤].

ـ إن سَعي مؤسسات التعليم العربية ـ ولا سيما الجامعات ـ بشكل منفرد لأن تحظى بالارتباط بمؤسسة أو بجهة أجنبية من أجل جلب بعض

---

(٨٢) محيا زيتون، **التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥)، ص ٤٩ و٥٢ ـ ٥٣.

(٨٣) طلعت عبد الحميد، «تكوين الفاعل الكوكبي: رؤية تفكيكية للمفاهيم التربوية،» ورقة قُدِّمَت إلى: اجتماع لجنة الخبراء ـ جامعة الدول العربية، وحدة البحوث والدراسات السكانية، UNDP، بالقاهرة في ٢١ ـ ٢٢ شباط/ فبراير ٢٠٠١، ص ١٧٧.

(٨٤) الذوادي، «في محددات الهوية الجماعية وإشكالياتها: المجتمع التونسي الحديث نموذجًا،» ص ٣٧ ـ ٣٨.

أعضاء هيئات التدريس الأجانب، أو إنشاء فروع للجامعات الأجنبية على أرض الوطن، أو لاكتساب مكانة في ما يُسميه بعض الباحثين بـ «سوق التعليم العالي»، هذا السعي وذلك الارتباط والتعاون، وإن كان يُسهم بتبادل علمي، ويُمثل إضافة معرفية جيدة، إلا أنه لا يصب في مصلحة اللغة العربية. فالطرفان يتحدثان بلغة أجنبية، ويدرسان ويبحثان باللغة ذاتها، وهو ما يمثل استبدالًا لغويًا خطيرًا للغة القومية[٨٥].

ـ إن الهوية العربية، وطنية وقومية، لا تصبح إشكالية، ولا تؤشر إلى أزمة تستدعي البحث والدراسة، إلا في ظل متغيرات أساسية سياسية وثقافية واجتماعية. . . إلخ، تنم بدورها عن أزمة حضارية يعانيها المجتمع العربي منذ فترة، ولا سيما مع الأحداث التراجيدية التي تمر بها المنطقة، وعدم استطاعة كثير من الأنظمة السياسية في تحقيق طموحات وتطلّعات شعوبها. في مسار هذه الأزمة تهتز المشاريع القومية، ويتراجع الوعي بالهوية العربية، فيضعف الإحساس بالانتماء إليها، كما يتراجع الارتباط بمقوّماتها وأواصرها. وهو التراجع الذي يستدعي إعادة بعث أو إحياء الهوية، وإعادة توكيد الذات الجماعية العربية وركائزها ليس فقط بمواجهة الآخر، لكن وبالأساس من أجل تعزيز الثقة بالنفس، وبالهوية العربية والحفاظ عليها.

ـ إن البحث في مسألة الهوية العربية، أو هوية العرب القومية، لا يخلو تاريخيًا من نقائص أساسية ومهمة، أبرزها عدم تمييز الباحثين بين أنواع مختلفة من الهويات والانتماءات، ليست بالضرورة متصارعة أو متناقضة، لكنها أقرب إلى أن تكون متجاورة ومتعايشة ومتفاعلة معًا. فالهوية الجماعية والمشتركة للعرب لا تفترض بالضرورة محو أو طمس الانتماءات الفرعية الأخرى لهم، بقدر ما تعني ضمان انسجام وعدم تضارب أو تصارع بين الهوية الجماعية المشتركة والهويات الفرعية لهم. فالهوية العربية لا تنفي عنها إثنياتها غير العربية من كردية وفارسية وبربرية وتركمانية وغيرها. كما لم ينف إسلام المنطقة العربية عنها جماعاتها غير المسلمة، وغلبتها السُنية لا تنف عنها طوائفها الإسلامية الأخرى. هذه

---

(٨٥) زيتون، ص ٥٢ ـ ٥٣.

الانتماءات النوعية كلها هي جزء من النسيج الأكبر في المنطقة العربية والهوية العربية، ومن ثم لا مجال للافتراض أن الإنسان العربي لا ينتمي إلا للهوية القومية العربية فقط، لكن هناك هويات مختلفة ومتمايزة؛ طائفية وإثنية وعرقية ودينية وإقليمية تتفاعل مع هويتهم القومية الكلية[٨٦].

ـ إنه لا يمكن فهم إشكالية الهوية العربية وتهدّدها بمعزل عن قضايا جدلية هيمنت، ولا تزال، على الخطاب الثقافي والتنويري العربي، ونقصد هنا ثنائيات الأصالة في مقابل المعاصرة، والتقليد بمواجهة التحديث، أو التراث بمواجهة الحداثة، والإسلام بمواجهة العلمانية، والشرق بمواجهة الغرب، والشمال بمواجهة الجنوب... إلخ من ثنائيات كثر الجدال بشأنها لسنوات عدة، من دون أن ينتهي تقريبًا إلى إجماع في الرأي.

ـ مثلما تُعد الهوية كيانًا ديناميًا ينطوي على عناصر الاستقرار وإمكانية التغير معًا، يتغير محتواها إلى حدٍ ما بحسب التطور التاريخي مع بقاء ثابت في الشكل، ويختلف التعبير عنها بتباين السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والزمني الذي يتم فيه التعبير. ففي ظل تركيبة اجتماعية وسياسية معينة قد يتم التعبير عن الهوية بشكل ما، بحيث تأخذ حجمًا أكبر لدى البعض (الوطن العربي أو الأمة العربية أو الأمة الإسلامية)، لكن عقب مرور سنوات من التفاعلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، قد يُعرّف الأفراد والجماعات أنفسهم هوياتهم، وبشكل مختزل، في ضوء معيار واحد أو اثنين، قد يكون دينيًا أو عشائريًا أو طائفيًا أو قبليًا أو مذهبيًا... إلخ، في حين يتراجع بعض الشيء التعبير عن الهوية الكلية للوطن أو الأمة[٨٧].

ـ إذا كان من الضرورة تأكيد حماية الهوية العربية في مقابل موجات الحداثة والتغريب، فإنه يجب في المقابل أن نغرس في الضمير العربي معنى الحداثة وقيمها ومنافعها حتى لا تظهر بمظهر الدخيل، ولأنها تنطوي على قيم

---

(٨٦) انظر: حيدر، ص ٢٥؛ بشير نافع موسى، «هويات متراكمة، هويات متقاطعة، أم هويات متصارعة،» **المستقبل العربي**، السنة ٣٣، العدد ٣٧٧ (تموز/يوليو ٢٠١٠)، ص ١١٧ ـ ١٢١، وباقر سليمان النجار، «الفئات والجماعات: صراع الهوية والمواطنة في الخليج العربي،»: **المستقبل العربي**، السنة ٣١، العدد ٣٥ (حزيران/يونيو ٢٠٠٨)، ص ٣٦.

(٨٧) النجار، ص ٣٧ ـ ٣٨.

إنسانية عُليا، أهمها الحرية. ومن هنا، ينبغي على الهوية العربية ألا تعتقد بالاكتفاء الذاتي على الصعيد الثقافي، وغِنى النفس عن أي مورد خارج نطاق الثقافة العربية والإسلامية ومجالها الحضاري. فثمة الكثير من مواريث الوعي العربي مسؤولة عن إنتاج مثل هذا الاعتقاد وترسيخه. وينبغي ألا توحي فكرة الحفاظ على الهوية العربية لحملتها بمعنى حصري لا مزيد عليه، ولا تبديل، مقتضاه أن الهوية ثابتة لا يلحقها التغير، وأنها تتغذى من نفسها، وتحفظ جوهرها «الأصيل» كلما امتنعت عن الأخلاط والعناصر الخارجية، والعداء التاريخي للاستعمار والامبريالية، فتكون النتيجة أن يتحول رفض الثقافة الغربية إلى طقس وطني أو قومي يمنع عن الثقافة العربية الماء والهواء، وهنا يظل العقل العربي أمام تحد كبير، هو تحدي التكيّف مع معطيات العقل الكوني وتراثه الثقافي المعاصر، وهو ـ بالطبع ـ لن يتماسك بمواجهة هذا التحدي إلا بالانفتاح على ثمرات ومعطيات المعرفة الإنسانية، والنهل من مكتسباتها. إن الهوية العربية تغتني كلما اغتنت ثقافتها ومكوّناتها، وتُصاب بالتكلّس كلما انكفأت على ذاتها وضمرت روافدها، واختفت داخل أسوارها المغلقة. باختصار ينبغي ألا تكون الهوية العربية من ذلك النوع من الهويات الجماعية المغلقة أو المنغلقة القائمة على نزعة شوفينية عنصرية، وإنما هوية متجددة منفتحة على الآخر ومتفاعلة إيجابيًا معه من موقف قوي[(٨٨)].

ـ مثلما تُسهم لغة التعليم الرئيسة بتشكيل الهوية الوطنية وإعادة إنتاجها عبر الزمن في أنماط وتجلّيات مغايرة، تخضع الهوية لتأثير متغيرات أخرى مهمة، مثل أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع، وطبيعة العلاقات القرابية، وطبيعة العلاقة بمنظمات المجتمع المدني، وأنساق العلاقة بالسلطة الحاكمة، وحالة الاختيارات والبدائل المجتمعية المُتاحة، وطبيعة الإشباعات المادية والمعنوية الممكنة أمام المواطنين في السياق الاجتماعي المحدد.

ـ لأن اللغة تُعد الدعامة المركزية في تراث كل أمة، ولا يمكن

---

(٨٨) انظر: حوار عبد الإله بلقزيز مع المفكر هشام جعيط، في: «الدكتور هشام جعيط: الهوية تؤكد ذاتها عفويًا. . ولا بد من غرس الحداثة فيها بقيمها العليا،» **المستقبل العربي**، العدد ٩٤، السنة ٢٦ (آب/ أغسطس ٢٠٠٣)، ص ٢٤، وبلقزيز، ص ٨٦.

الحديث عن قضية الهوية بمعزل عن المسألة اللغوية، لذلك يدفع إعطاء اللغة ـ أو اللغات ـ الأجنبية المكانة الأولى أو الواسعة في الاستعمال، واغتراب اللغة العربية في كثير من مؤسسات المجتمع العربي، ولا سيما التعليمية، اللغة العربية إلى حالة إفقار في زادها اللغوي، إذ إن اللغة ـ أي لغة ـ هي كائن حي تستمد نبض حياتها وتطوّرها من استعمالها بشكل وظيفي جيد وكامل في مجتمعاتها. ولذلك، اللغة إذا لم تُعرَك في ميادين الثقافة والفكر، وتتعرض لمختلف التيارات الثقافية والفكرية، يُصيبها الجمود والتأخر، وربما الاندثار، لو تم إقصاؤها جزئيًا أو كليًا من فرصة الحياة، أي الاستعمال الكامل في شتى مناشط المجتمع وفاعلياته[٨٩]. واللغة العربية إذا كانت تتعرض لهجمات خارجية في إطار صراعات لغوية مع لغات كونية أخرى، لكنها أيضًا ـ أي اللغة العربية ـ تتعرض لصراعات داخلية مصدرها اللهجات المحلية والعامية التي تهيمن داخل كل قطر عربي على حدة، علاوة على زهد أهلها فيها وتخلّيهم عنها.

ـ إن الدعوة إلى اعتماد اللغة العربية لغةً رئيسةً في التعليم والتعلم والبحث العلمي ـ وغيرها من المجالات ـ من أجل الحفاظ عليها وصيانة استدامتها، لا تعني العزوف عن تعلّم اللغات الأجنبية، إذ لا بد من حظ منها للأغراض العلمية والثقافية، مُتابعةً للتبحّر في المعرفة والثقافة الإنسانية. لكن ما نهدف إليه هو الاعتماد بالأساس على اللغة العربية مع إرجاء التعليم باللغات الأجنبية، ولا سيما للأطفال، إلى سن متقدمة حتى يتمكنوا من اتقان جيد للغتهم القومية، فلا تنطوي الدعوة إلى الحفاظ على اللغة العربية على موقف رجعي متخلّف ـ كما يظن البعض ـ ولا تمثل دعوات نكوصية رافضة لمعطيات التقدم التكنولوجي، والاستغراق في الماضي، وما هو يستحيل تحقيقه في ظل مناخ عالمي يستوجب الانفتاح على الآخر والتفاعل الإيجابي والخلاق معه. وإنما يجب التعاطى مع مُعطيات الثورة التكنولوجية الحديثة بما يُحصّن ثقافتنا، ويُحافظ على لغتنا الأم ويحفظها من الضياع، وهو ما يستوجب تفعيل منطق جدلي يستوعب

---

(٨٩) انظر: الذوادي، «في محددات الهوية الجماعية وإشكالياتها: المجتمع التونسي الحديث نموذجًا،» ص ٧٥ ـ ٧٦؛ محسن، ص ٥٢، وأصفر، «تعريب التعليم الجامعي».

التغيرات الكونية الحادثة، والتعامل الناجع مع تعقيداتها وتشابكاتها، ومن هنا تبدو منهجية التعقد ملائمة في هذا الإطار[٩٠].

٢ ـ الإجراءات المنهجية للدراسة

أ ـ نمط الدراسة

تنتمي هذه الدراسة إلى فئة الدراسات الوصفية التحليلية التي تسعى إلى تقديم فهم علمي سوسيولوجي لطبيعة العلاقة الجدلية والتفاعلية بين متغيرين رئيسين: اللغة والهوية. ثم تنتقل إلى مستوى ثانٍ هو التفاعل بين اللغة القومية (العربية) والهوية في المجتمع العربي، والكيفية التي تؤثر بها اللغة المهيمنة في مؤسسات التعليم العربي، سواء قومية أم أجنبية، في إعادة إنتاج، أو إعادة تشكيل بنية الهوية لدى الطلاب. ثم تنتقل الدراسة إلى مستوى ثالث أكثر عيانية وإجرائية ـ ميداني ـ وأقل عمومية، يرتبط بمُعطيات الواقع الاجتماعي في مصر، للكشف عما إذا كانت هناك فروق بين المتعلمين باللغة العربية أو الأجنبية في ما يتعلق بخصائص هويتهم الوطنية والارتباط بمكوّناتها وركائزها.

بهذا تسير الدراسة الراهنة في أطروحتها وقضاياها وتساؤلاتها وإجراءاتها من **العام** (وهو التحليل السوسيولوجي والثقافي لظروف المجتمع العربي ومقوّمات هويته الثقافية والوطنية، وطبيعة التحديات والتراجعات التي تُحيط بلغته القومية بوجه عام، وفي ظل النظم التعليمية القائمة، وتأثيرات ذلك كله في الهوية العربية)، إلى **الأقل عمومية**، وهي الدراسة الميدانية، أي من مستوى عام يرتبط بالمجتمع العربي إلى مستوى أقل عمومية يرتبط بواقع المجتمع المصري وبعيّنة الدراسة الميدانية.

ب ـ الأسلوب المنهجي

(١) **الأسلوب الوصفي**: اعتمدت الدراسة على الأسلوب الوصفي،

---

(٩٠) لمزيد من التفاصيل عن منهجية التعقد واستشراف المستقبل انظر: فايز مراد مينا، «منهجية التعقد واستشراف المستقبل،» منتدى العالم الثالث، **كراسات مشروع ٢٠٢٠**، العدد (٤) (تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٠).

لكونه من الأساليب البحثية (Techniques) الأكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة الراهنة، حيث يجمع بين الطابعين الكمي والكيفي معًا، ويبحث في الأوصاف والتفاصيل الدقيقة للظاهرة المُراد دراستها، والوقوف على أبعادها. كما أنه يقدم تفسيرًا لمعنى البيانات ودلالاتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، ومن ثم فهو يمد الباحث بالخصائص التي تمكّنه من بناء مستويات من الفهم العلمي. وتُسهم البحوث الوصفية في تجميع الحقائق والبيانات المرتبطة بقضية أو ظاهرة، على هيئة تساؤلات أو فروض ما، مع محاولة ترتيبها داخل أطر معقدة من العلاقات تكشف عن نظريات وقوانين علمية مهمة.

من ثم لا تنحصر أهداف الأسلوب الوصفي في مجرد جمع البيانات حول تساؤلات أو فروض خاصة بظاهرة أو بإشكالية، أو بوضع اجتماعي معين، أو الاكتفاء بتوصيفه، بل يحاول تفسيره، واستخلاص دلالاته المختلفة. وذلك وفقًا للقضايا والأطروحات النظرية التي تتبناها الدراسة(٩١). ولأن الدراسة الراهنة تجمع بين تساؤلات وفروض يُعد الأسلوب الوصفي الأكثر ملاءمة لها.

(٢) الأسلوب الإحصائي: استخدم الباحث مجموعة من التحليلات الإحصائية الملائمة لطبيعة بيانات الدراسة، التي تُساعده في الإجابة عن التساؤلات المطروحة والتحقق من مدى صدق فروضه النظرية. شملت هذه الأساليب:

- التكرارات والنسب للتعبير عن بعض خصائص مجموعتي التعليم باللغة العربية والتعليم بلغة أجنبية.

- المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على بعض متغيرات الدراسة.

- اختبار (ت) (T. test) للمقارنة بين متوسّطات مجموعتي الدراسة على مقياس الهوية العربية ومكوّناته الفرعية، وذلك بغية الوقوف على ما إذا

---

(٩١) انظر: ديوبولد فان دالين، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل [وآخ]، ط ٥ (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦)، ص ٢٩٢ ـ ٢٩٣؛ Mike O'dennel, *Introduction to Sociology*, 4th Revised edition (London: Nelson Thornes, 1997), pp. 25-27, and Sherine Shawky, «Quantitative Research,» American University in Cairo, Social Research Center, 1st draft (2006), p. 110.

كانت هذه الفروق بين المجموعتين ـ إن وجدت ـ لها دلالة إحصائية، أم أنها ترجع إلى مجرد الصدفة.

ج ـ أدوات جمع البيانات

(١) **مقياس الهوية العربية**: تم تصميم أداة الدراسة، وهي الاستبيان الذي يتضمن مقياسًا عن الهوية العربية، بعد الاطلاع على عدد هائل من الدراسات والبحوث ـ التي تنتمي إلى أنساق معرفية متباينة، نفسية وتربوية وسياسية واجتماعية بل ولغوية ـ بُغية الرصد الجيد لأبعاد الهوية العربية، في مقوّماتها أو مكوّناتها الأساسية، وتضمن الاستبيان ١٦ سؤالًا حول البيانات الديموغرافية والتعليمية الأساسية. كما تضمن أيضًا مقياسًا للهوية العربية(*)، يتضمن ١٢٤ بندًا حول المكوّنات الأساسية للهوية (اللغة العربية ـ الدين ـ الثقافة والتاريخ والتراث ـ والأرض أو الحدود الجغرافية للوطن ـ الوحدة العربية: المصالح والأهداف العربية المشتركة، والتكامل العربي والدفاع المشترك. . . إلخ). وكلها مكوّنات وركائز اتفقت أغلبية الكتابات والبحوث المعنية على أنها تشكل الجسد الرئيس للهوية العربية.

يعتمد المقياس على مبدأ القياس الخماسي الأبعاد (لا أوافق مطلقًا ـ لا أوافق بدرجة متوسطة ـ لست متأكدًا من موافقتي أو رفضي ـ أوافق بدرجة متوسطة ـ أوافق تمامًا)، حيث يتدرّج من أعلى درجات الموافقة إلى أدناها، وهو ما يتيح معرفة آراء الطلاب ومواقفهم من حيث شدّتها أو ضعفها، وقياس دلالة الفروق الإحصائية بين المتغيرات بصورة دقيقة.

تم تقسيم المقياس إلى خمسة محاور:

المحور الأول: يشمل ٣٥ بندًا، يقيس اتجاه الطلاب نحو لغتهم القومية في بناء الهوية، وتأخذ هذه البنود أرقام (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥، ٤٨، ٥١، ٥٤، ٥٧، ٦٠، ٦٣، ٦٦، ٦٩، ٧٢، ٧٥، ٧٨، ٨١، ٨٤، ٨٧، ٩٠، ٩٣، ٩٦، ٩٩، ١٠٢، ١٠٥) في المقياس.

(*) ما دفع الباحث إلى تصميم مقياس للهوية العربية هو عدم وجود مقياس للهوية الجماعية أو الثقافية العربية، وذلك في حدود علم الباحث. فما هو متاح من مقاييس حول الهويات الفردية أو الذاتية أو الشخصية، أو مقاييس الانتماء للمجتمع فقط.

المحور الثاني: يشمل ٢١ بندًا، يقيس اتجاه الطلاب نحو مكوّن الدين في بناء الهوية، وتأخذ البنود أرقام (١٩، ٢٨، ٣٧، ٤٣، ٥٢، ٦٤، ٦٧، ٧٣، ٧٦، ٨٢، ٨٦، ٩٢، ٩٧، ١٠٠، ١٠٤، ١٠٧، ١٠٩، ١١٣، ١١٧، ١٢٠) في المقياس.

المحور الثالث: يشمل ٩ بنود، يقيس اتجاه الطلاب نحو مكوّنات الانتماء للأرض أو الرقعة الجغرافية، وتأخذ هذه أرقام (٤، ٨، ١٠، ٢٠، ٢٣، ٥٣، ٨٣، ١٠٣، ١١١) في المقياس.

المحور الرابع: يشمل ٣٠ بندًا، يقيس اتجاه الطلاب نحو مكوّنات الثقافة والتراث والتاريخ معًا، وتأخذ هذه البنود أرقام (٢، ٥، ٧، ١١، ١٣، ١٧، ٢٢، ٢٥، ٢٩، ٣٥، ٣٨، ٤٤، ٤٩، ٥٠، ٥٥، ٥٦، ٥٩، ٦٢، ٦٨، ٧٠، ٧٤، ٧٩، ٨٥، ٩١، ١٠١، ١٠٦، ١١٠، ١١٨، ١٢١، ١٢٢) في المقياس.

المحور الخامس: يشمل ٢٩ بندًا، يقيس اتجاه الطلاب نحو مكوّن الوحدة العربية في بنية الهوية، ويشمل المصالح والأهداف والتكامل العربي والدفاع المشترك. وتأخذ هذه البنود أرقام (١، ١٤، ١٦، ٢٦، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٤٠، ٤١، ٤٦، ٤٧، ٦١، ٦٥، ٧١، ٧٧، ٨٠، ٨٨، ٨٩، ٩٤، ٩٨، ١٠٨، ١١٢، ١١٤، ٩٥، ١١٥، ١١٩، ١٢٣، ١١٦، ١٢٤) في المقياس.

(٢) التحقق من الكفاءة القياسية للأداة: تُجرى هذه الأساليب للتأكد من مدى توافر المعايير القياسية لأدوات جمع البيانات، واستخدم الباحث ـ للتأكد من الكفاءة القياسية للأداة ومن صدقها وقياسها بدقة وموضوعية وإحكام منهجي ما وضعت لقياسه ـ باستخدام الأساليب والمماحكات الإحصائية كلها المُتاحة للتحقق من هذا الهدف.

(٣) ثبات الأداء: يشير مفهوم الثبات إلى التباين الذي يؤدي إلى فروق في درجة الأداء الصحيحة أو المستقرة على الاختبار، بحيث يكون هذا التباين أكبر من تباين خطأ القياس العشوائي. وعلى الرغم من مُراعاة الباحثين للعديد من الظروف المنهجية التي تُقلل من تباين خطأ القياس العشوائي، وترفع معاملات ثبات درجات الاختبار، وتحقق أفضل الظروف

الممكنة للتطبيق، لا تصل الدرجة على الاختبار إلى الثبات التام[٩٢].

استخدم الباحث طرقًا ثلاثة لحساب ثبات أداء المبحوثين على المقياس:

- **ثبات الاتساق الداخلي**: حيث تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ألفا. وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ بلغت قيمة معامل ألفا ٠,٩٨، وهي تمثل معاملًا مرتفعًا جدًا للثبات بالنسبة إلى المقياس.

كما تمتع الاختبار بقدر مرتفع من الاتساق الداخلي بين بنوده وبعضها بعضًا، وكذلك بين مكوّناته الفرعية، وكذا ارتباطها بالدرجة الكلية - الجدول الرقم (٨ - ١). حيث راوحت درجة ارتباط كل مكوّن من المكوّنات بغيره، أو بالدرجة الكلية على المقياس ما بين ٠,٦٧ و٠,٩٨، وهو ما يدلل على ارتفاع درجة الاتساق الداخلي بين عناصر المقياس.

الجدول الرقم (٨ ـ ١)

مصفوفة ارتباط المكوّنات الفرعية لمقياس الهوية العربية ببعضها بعضًا وارتباطها بالدرجة الكلية على المقياس

	مكوّن اللغة	مكوّن الدين	مكوّن الثقافة والتراث والتاريخ	مكوّن الأرض	مكوّن الوحدة الوطنية	الدرجة الكلية
مكوّن اللغة	١,٠٠					
مكوّن الدين	٠,٨٥	١,٠٠				
مكوّن الثقافة والتراث والتاريخ	٠,٩٤	٠,٨٢	١,٠٠			
مكوّن الأرض	٠,٨٦	٠,٧٧	٠,٨٧	١,٠٠		
مكوّن الوحدة الوطنية	٠,٧٤	٠,٧٣	٠,٧١	٠,٦٧	١,٠٠	
الدرجة الكلية	٠,٩٨	٠,٩٠	٠,٩٦	٠,٩٠	٠,٨١	١,٠٠

- **ثبات القسمة النصفية**: كشف الأداء على مقياس الهوية العربية عن درجة عالية جدًا من الثبات باستخدام طريقة التنصيف لبنود المقياس إلى جزءين؛ حيث بلغت قيمة معامل غوتمان للقسمة النصفية ٠,٩٦.

(٩٢) Anne Anastasi, *Psychometric Testing* (New York: Macillan Publishing, 1982).

ـ **ثبات إعادة الاختبار**: تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد تطبيقه على عيّنة من ٣٣ طالبًا جامعيًا من الجنسين، وكان الفاصل الزمني بين القياس الأول والثاني عشرة أيام، وذلك باستخدام معامل الارتباط المستقيم بيرسون بين الأداء الأول والثاني. وبلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس في التطبيقين ٠,٨٤. وهي مؤشر ثبات عالٍ نسبيًا بالنسبة إلى المقياس.

(٤) **صدق الأداة**: اعتمد الباحث على طريقتين لحساب صدق الأداة:

ـ **صدق المحكمين**: حيث عرضت بنود المقياس، مع تحديد المفاهيم التي يقيسها الاختبار، على عدد من أساتذة العلوم الاجتماعية(*)، لتحديد مدى قدرة الأداة على قياس الأهداف المُراد قياسها، وكذا مدى وضوح البنود والعبارات. وقام هؤلاء الأساتذة بتحكيم الأداة مع تعديل بعض الصياغات بالبنود. وبهذا يكون الباحث قد اطمأن إلى صلاحية المقياس للاستخدام.

ـ **صدق التكوين**: حيث أجريت مصفوفة الارتباط بين البنود، باعتبارها مؤشرًا للاتساق الداخلي بينها، التي كشفت عن وجود ارتباط دال بين معظم بنود المقياس، وراوحت قيم معاملات الارتباط بين معظم البنود ما بين ٠,٥٩ إلى ٠,٧١، وتزداد القيم ارتفاعًا كلما انتمت البنود إلى المكوّن الفرعي نفسه. كما تم الكشف عن الاتساق الداخلي والتكامل بين بنود المقياس عبر إجراء مصفوفة ارتباطية بين مكوّنات المقياس الفرعية وارتباطها ببعضها، وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس. وهو الإجراء الذي كشف عن وجود ترابط دال بين المكوّنات الفرعية وبعضها، وبين كل مكوّن، والدرجة الكلية للمقياس. الأمر الذي يؤكد تمتّع المقياس بدرجة عالية نسبيًا من الاتساق الداخلي بين بنوده، ومن ثم بدرجه مرتفعة من صدق التكوين. وهو ما يوضحه الجدول الرقم (٨ ـ ١).

(*) ينتمي المحكمون جميعًا إلى تخصّصات متنوّعة في علوم النفس الاجتماعي (د. أمال هلال) والاجتماع (د. نادية حليم؛ د. عزة كريم؛ د. وفاء فهيم؛ د. سعاد عبد الرحيم؛ د. إنعام عبد الجواد)، والأنثروبولوجيا الثقافية (د. كامل كمال)، وهم جميعًا من أعضاء هيئة البحوث في المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية في القاهرة.

د ـ عيّنة الدراسة: الخصائص وشروط الاختيار ومبرراته

تكوّنت عيّنة الدراسة من ٣١٠ طلاب وطالبة، توزّعت بطريقة متساوية نسبيًا على نمطين من الجامعات التي توجد في المجتمع المصري، **النمط الأول**، جامعات حكومية وطنية، اللغة الأساسية للتدريس فيها هي اللغة العربية، حيث تم اختيار جامعتي القاهرة وحلوان، و**النمط الثاني**، هو الجامعات الأجنبية، حيث اللغة الأساسية للتدريس فيها هي اللغة الإنكليزية، وهي الجامعة الأميركية والجامعة الألمانية، وروعي عند اختيار العيّنة أن تتضمن طلابًا من **كلّيات نظرية** (عددهم ٢١٢ طالبًا وطالبة في كلّيات التربية والآداب والحقوق والخدمة الاجتماعية والتجارة وإدارة الأعمال والسياحة والفنادق والعلوم الإنسانية (الجامعة الأميركية))، و**كلّيات عملية** (عددهم ٩٨ طالبًا وطالبة في كليات الصيدلة والهندسة والعلوم وتكنولوجيا المعلومات والفنون التطبيقية).

أما **نمط العيّنة**، وفقًا لما تم من إجراءات اختيارها، فعيّنة قصدية عمدية (Purposive Sample)[٩٣]. يعتمد هذا النمط من العيّنات في اختياره على تقدير الباحث بأن المفردات المختارة، عددًا وخصائص، سوف تفي بغرض الدراسة وتحقق أهدافها المرجوّة، في ضوء اختياراته النظرية وقضاياه التفسيرية، وطبيعة التساؤلات والفروض التي يطرحها، وذلك دونما التطلع إلى التمثيل العشوائي. وجاء اختيار حجم العيّنة بشكل تحكّمي في ضوء محدودية الإمكانات المُتاحة للباحث الفرد. كما تم التطبيق الميداني في جامعات يدرس طلابها باللغة العربية، وأخرى باللغة الإنكليزية لإمكانية إجراء المقارنة، ورصد التأثيرات المحتملة للغة التدريس على الهوية الوطنية للطلاب، وانتماءاتهم وتوجّهاتهم الثقافية والقيمية، التي تُشكل جوهر هويتهم الوطنية.

كذلك من الأهمية الإشارة إلى أن الدراسة الميدانية في تركيزها على مرحلة التعليم الجامعي، لا تعنى أن قضية الهوية تبتدئ بمرحلة التعليم العالي، بل تعني ما سمّاه البعض بـ «قضية إنضاج الهوية» وبلوغ عملية

---

(٩٣) لمزيد من التفاصيل حول العينة القصدية انظر: سمير نعيم أحمد، **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، ط ٢ (القاهرة: مكتبة سعيد رأفت، ١٩٩١)، ص ١٤٧ ـ ١٤٨.

إنضاجها غايتها في المرحلة الجامعية. فإذا كانت الهوية عملية (Process) مستمرة ومتطورة تتأثر بكل المؤسسات ـ تعليمية وغيرها ـ منذ بداية الميلاد، فإن مستويات التكوين والتأسيس والتشكيل تأخذ مساراتها الأساسية في التعليم العام، وأن دور الجامعة تراكمي في ترسيخ الهوية وإتمام عملية إنضاجها[٩٤]. ومن هنا كان مبرر التركيز على المرحلة الجامعية.

أما من حيث **الخصائص الأساسية للعيّنة** فتبين أن **المدى العمري** لأفراد العينة يراوح بين ١٧,٢٥ سنة إلى ٢٣ سنة، بمتوسط عمري قدره ١٩,٦ سنة، وانحراف معياري ١,٢. ومن حيث **النوع والمستويات التعليمية للوالدين والدخل الشهري للأسرة**، فتوضحها الجداول التالية:

الجدول الرقم (٨ ـ ٢)

توزيع مفردات العينة بحسب نمط التعليم والنوع

نمط التعليم / النوع	طلاب التعليم باللغة العربية		طلاب التعليم الأجنبي		الإجمالي	
	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة
ذكور	٦٠	٣٨,٥	٩٧	٦٣	١٥٧	٥٠,٦
إناث	٩٦	٦١,٥	٥٧	٣٧	١٥٣	٤٩,٤
الإجمالي	١٥٦	١٠٠	١٥٤	١٠٠	٣١٠	١٠٠

الجدول الرقم (٨ ـ ٣)

مستويات تعليم الوالدين في مجموعتي التعليم باللغة العربية والتعليم الأجنبي

العينة مستوى تعليم الأب والأم		مجموعة التعليم باللغة العربية		مجموعة التعليم بلغة أجنبية	
		ك	في المئة	ك	في المئة
أمي	الأب	٥	٣,٢	---	---
	الأم	٣٢	٢٠,٥	---	---
يقرأ ويكتب	الأب	١٦	١٠,٣	---	---
	الأم	١٧	١٠,٩	---	---

يتبع

(٩٤) إسماعيل، ص ١٠٤٤ ـ ١٠٤٥.

تابع

شهادة ابتدائية	الأب	١٠	٦,٤	---	---
	الأم	٦	٣,٨	---	---
شهادة إعدادية	الأب	١٠	٦,٤	---	---
	الأم	٧	٤,٥	---	---
شهادة متوسطة أو فوق المتوسطة	الأب	٤٩	٣١,٤	---	---
	الأم	٤٦	٢٩,٥	١	٠,٦
شهادة جامعية	الأب	٥٧	٣٦,٥	١٠٩	٧٠,٨
	الأم	٤٤	٢٨,٢	١٣٢	٨٥,٧
ما بعد الجامعي	الأب	٩	٥,٨	٤٥	٢٩,٢
	الأم	٤	٢,٦	٢١	١٣,٦

الجدول الرقم (٨ ـ ٤)
حجم الدخل الأسري لمفردات الدراسة

العينة حجم الدخل الشهري بالجنيه	طلاب التعليم باللغة العربية		طلاب التعليم الأجنبي	
	ك	في المئة	ك	في المئة
أقل من ٥٠٠	١٠	٦,٤	---	---
من ٥٠٠: أقل من ١٠٠٠	٤٥	٢٨,٨	---	---
من ١٠٠٠: أقل من ٢٠٠٠	٥١	٣٢,٧	---	---
من ٢٠٠٠: أقل من ٣٠٠٠	٣١	١٩,٩	١	٠,٦
أكثر من ٤٠٠٠	١٩	١٢,٢	١٥٣	٩٩,٤
الإجمالي	١٥٦	١٠٠	١٥٤	١٠٠

من حيث المستوى التعليمي للوالدين (الجدول الرقم (٨ ـ ٣)) اتسمت المستويات التعليمية للوالدين لدى طلاب التعليم الجامعي الأجنبي بالارتفاع، إذ إن ٧٠,٨ في المئة من الآباء يحملون شهادات جامعية، و٩٢,٢ في المئة شهادات ما بعد الجامعية (ماجستير ودكتوراه)، في حين لم يوجد بينهم أقل من ذلك. وعلى الدرجة نفسها كانت المستويات التعليمية للأمهات، فنسبة ٨٥,٧ في المئة منهن حاصلات على شهادات جامعية،

و١٣,٦ في المئة على شهادات ما بعد الجامعية، و٠,٦ في المئة على شهادات متوسطة. وفي المقابل اتسمت المستويات التعليمية للوالدين لدى طلاب التعليم باللغة العربية بالتدني الواضح، فنحو ٥٧,٧ في المئة من آبائهم غير حاصلين على أي شهادات جامعية، وإنما هم من الأمّيين وأشباه الأمّيين (فقط من يقرأ ويكتب)، علاوة على الشهادات الابتدائية والإعدادية والمتوسطة. أما من حصلوا على شهادات جامعية فنسبتهم ٣٦,٥ في المئة فقط، وما بعد الجامعية ٥,٨ في المئة. والحال نفسه، بل وبشكل أكثر انخفاضًا، كانت المستويات التعليمية لأمهات عيّنة التعليم باللغة العربية، أو التعليم الحكومي الوطني، إذ إن ٣١,٤ في المئة منهن أُمّيات وأشباه أُمّيات، و٣٧,٨ في المئة حاصلات على مؤهلات متوسطة، في حين كانت نسبة الحاصلات على شهادات جامعية ٢٨,٢ في المئة، وما بعد الجامعية ٢,٦ في المئة، ولعل ارتفاع مستوى تعليم الوالدين ما يُزكّي ارتفاعًا موازيًا في مستوى وعيهم بأهمية التعليم الأجنبي وارتباطه بمميزات اقتصادية واجتماعية ومهنية في المستقبل، وذلك دونما الوعي بالمغارم الثقافية والقيمية وعلاقتها بالهوية، وهو ما نعود إليه لاحقًا.

أما من حيث **مستوى الدخل الشهري للأسرة** (الجدول الرقم (٨ ـ ٤) فتبيّن أن النسبة الأكبر التي زادت على الثلثين (٦٧,٥ في المئة)، من عيّنة طلاب التعليم الوطني (باللغة العربية) تقل أحجام دخول أسرهم عن ٢٠٠٠ جنيه شهريًا، ومن تراوح دخولهم بين ٢٠٠٠ و٣٠٠٠ جنيه، بلغت نسبتهم ١٩,٩ في المئة، أما من تزيد دخولهم على ٤٠٠٠ جنبه فبلغت نسبتهم ١٢,٢ في المئة فقط، ما يُشير إلى انخفاض ملحوظ في مستويات الدخل لدى أسر هذه العيّنة بوجه عام. وفي المقابل لا يوجد من بين عيّنة طلاب التعليم الأجنبي من تقل دخولهم الشهرية عن ٢٠٠٠ جنيه، فجميعهم تقريبًا تزيد دخولهم على ٤٠٠٠ جنيه شهريًا، وذلك بنسبة ٩٩,٤ في المئة. أما نسبة الـ٠,٦ في المئة الباقية فتراوح دخولهم بين ٢٠٠٠ و٣٠٠٠ جنيه، وهو ما يشير إلى الارتفاع الواضح في مستوى دخل هذه الشريحة، كما يؤشر من ناحية ثانية إلى قدرتهم الكبيرة على إلحاق أبنائهم بالتعليم الأجنبي باهظ التكاليف، واعتبار ذلك مؤشرًا على التمايز الطبقي والاجتماعي، وهو ما سوف يؤثر بعد ذلك في موقف هؤلاء الطلاب من هويتهم العربية.

ثالثًا: مفصلية العلاقة بين اللغة والهوية

ثمة علاقة جدلية شديدة التعقيد بين اللغة والهوية؛ فإذا كانت اللغة تشكل الملمح الثقافي الأهم في هوية أي أمة، وما من حضارة إنسانية إلا وتُصاحبها نهضة لغوية، وما من صراع فكري وثقافي إلا ويبطن في جوفه صراعًا لغويًا حادًا، تدخل الهوية، على الجانب الآخر، في جوهر منظومة اللغة، وفي صميم بنيتها وتركيبها، وآلية عملها وكيفية تعلّمها واستعمالها. ويمنح رسوخ الهوية وقوّتها وصمودها أمام التحديات مكانتها وسيادتها على ألسنة أبنائها، إذا ما واجهوا صراعًا لغويًا وحضاريًا[٩٥]. ومثلما تُعد الهوية عنوان المجتمع ودليل شخصيته القومية وتفرّده لا تبعيته، تحدد اللغة خصوصية الهوية، فهي التي تجعل للمجتمع والأفراد هوية، وقوة اللغة هي قوة للثقافة وقوة للهوية. وبقدر ما يستطيع المجتمع إثبات هويته الثقافية بمواجهة الآخر المغاير والحفاظ عليها وفرضها، فإنه ينجح في صيانة سيادة لغته القومية والذود عنها أمام التحولات الجذرية والتحديات التي تتهدد العالم بأكمله. إن ما كان يميز المجتمع العربي تاريخيًا وعي أبنائه على اختلاف مرجعياتهم وانتماءاتهم بأن هوياتهم لن تُصان، وكيانهم لن يكتمل، ولن يتحقق استقلالهم، ما لم يحافظوا على لغتهم القومية، ويتخلّصوا من وضعية الاستلاب اللغوي التي تتهددهم. فحينما تضعف اللغة وتضيع هيبتها بين أهلها والناطقين بها، تفلت منهم هويتهم، أو هم يفلتون منها. ولأن اللغة هي وعاء للفكر والتفكير، فإن حياة العرب - بل البشر كافة - على الأرض بُنيَت على هويتهم، أي على فكرهم وتفكيرهم اللذين هما مقوّمان رئيسان من مقوّمات هويتهم.

نظرًا إلى الأهمية البالغة للعلاقة الوثيقة بين اللغة والهوية، يُنبّه إدوارد سعيد إلى أهمية المحتوى الثقافي المنقول بواسطة اللغة في صياغة الحياة اليومية، فاللغة إلى جانب كونها رمزًا قوميًا مركزيًا وجوهر الهوية، لها مفعول قوي في ممارسة الثقافة القومية، بما تحويه من مسرح وروايات وحكايات شعبية وكتب وصحف ومناهج تعليم... إلخ. فبواسطة هذه

---

(٩٥) علي، **الثقافة العربية**، ص ٢٢٨.

الممارسة تنظم اللغة الذاكرة الجماعية للأمة، وتُعززها وتصيغ التعبير عن المشاعر الوطنية[٩٦]. ومن هنا تبدو إمكانية الحديث عن هوية مجتمع أو أمة من دون لغة خاصة بهم تميزهم، أمرًا مستحيلًا، كما يغدو الحديث عن بقاء لغة قومية حية وسائدة لقوم تذوب هويتهم أو تُطمَس، حديثًا غير منطقي، فاللغة والهوية أمران متعادلان متلازمان. ومن ثم لا توصف أي دراسة لإحداهما بالاكتمال والشمول والثراء والمعنى، ما لم يدخل البعد الآخر في القلب منها.

بسبب هذه العلاقة المفصلية بين اللغة والهوية العربية دأبت القوى الاستعمارية دائمًا على إضعاف وتقويض مكانة اللسان العربي في عقر داره، أي في المجتمعات العربية التي تحتلها، إدراكًا منها بأنها إذا نجحت في هذا الهدف، يتعرض المجتمع العربي لحالة من الانسلاخ وتمييع هويته، وتضعف فيه روح المقاومة والكفاح، ما يجعله خاضعًا، يسهل السيطرة عليه واستغلاله. هذا هو ما حاولته بريطانيا حينما دخلت مصر، وما فعلته فرنسا حينما احتلت المغرب العربي، إذ سعت كل منهما إلى إحلال لغتها الإنكليزية أو الفرنسية محل العربية، باعتبارها لغة رئيسة في العلم والتعليم والتفاعل، وهو ما يُبعِد العربية من مواقع السيطرة والسيادة في موطنها. وكان من شأن نجاح هذه السياسة أن لا يجد المستعمر مقاومة لوجوده في الدولة والمجتمع المحتل إذا ما تعلم ناشئوه بلغته الاستعمارية، لأنه سيخلق نخبًا وعقولًا مرتبطة به ومتشرّبة ثقافته، مُتعاطفة مع وجوده وهيمنته، وبالتالي تتحول هذه النخب إلى فواعل لربط مجتمعاتهم ودولهم بالمجتمع صاحب اللغة التي تعلّموها وتشرّبوا فكرها وقيَمها، وبدلًا من أن يكونوا قادة فكر واستنارة لشعوبهم ووطنهم، يربطونهم بعجلة المستعمر اقتصاديًا وثقافيًا وسياسيًا.

لذلك كان من الطبيعي أن تحرص المجتمعات الحية على لغتها القومية في لحظات الضعف وفترات الهزيمة أو الخضوع للآخر، وهم

---

(٩٦) انظر: لطفية إبراهيم النجار، «العربية وهوية الأمة في مؤسسات التعليم العام والعالي في دولة الإمارات العربية المتحدة،» ورقة قُدِّمَت إلى ندوة المجمع اللغوي الأردني، ص ١٣٧، وحيدر، المصدر نفسه، ص ٣٢.

يتمسكون باللغة في هذه الظروف على نحو أشد وأقوى، إيمانًا منهم بأنها سبيلهم إلى الحفاظ على كينونتهم الجماعية وهويتهم الثقافية والقومية، فهي حائط الصد الذي يُمكّنهم من مواجهة الانهيار الثقافي والحضاري(٩٧). ولا نعدم في التاريخ الحديث قادة وزعماء كانوا شديدي الفطنة لأهمية اللغة القومية في صيانة استدامة الهوية ومِنعَتها، ومن ثم فرضوا لغاتهم القومية في مراحل التعليم العام والجامعي كافة، حتى لو كانت هذه اللغات محصورة في شعوبها، فقادة فيتنام وكوريا وإسرائيل جعلوا اللغات الفيتنامية والكورية والعبرية لغة التدريس الرئيسة في جامعاتهم ومؤسساتهم التعليمية والبحثية، على الرغم من أن ليس لهذه اللغات ما للعربية من مكانة وأهمية. واليابان التي استسلمت في الحرب العالمية الثانية ـ تحت وطأة القنابل الذرية الأميركية ـ وفرض الأميركيون شروطهم المُجحفة على شعبها، وهم مستسلمون (مثل تغيير الدستور الياباني وحل الجيش ونزع السلاح وتغيير العلم الياباني. . . إلخ) فقبلت اليابان بتلك الشروط كلها، باستثناء شرط وحيد رفضت تمامًا التخلي عنه، هو إسقاط لغتها القومية من مؤسسات التعليم الياباني، فكانت اللغة اليابانية أساسًا لنهضتها وتقدّمها العلمي والتقني. وفي كوريا الشمالية يتم التعليم في مختلف مراحله ومؤسساته وتخصصاته باللغة الكورية الفصحى، ذلك على الرغم من أن هذه اللغة تم منعها في المدارس الكورية، وحلّت محلها اللغة اليابانية في أثناء الاحتلال الياباني لكوريا ـ الذي انتهى في الحرب العالمية الثانية ـ وتوجد الآن في كوريا ١١٠ قنواة تلفزيونية، كلها خاصة إلا قناة حكومية واحدة، كلها تبث برامجها باللغة الكورية الفصحى، تحت مراقبة صارمة لسياسة لغوية وضعتها الدولة. وفي فرنسا عندما استشعر القادة أن اللغة الفرنسية مهددة بسبب هيمنة الإنكليزية باعتبارها لغة كونية، ووجد الزعماء أن علومًا كثيرة تدرس في المؤسسات التعليمية الفرنسية باللغة الإنكليزية، وأن القائمين على وسائل الإعلام يستعملون لغة مليئة بالمصطلحات الأميركية، إلى حد أنها لم تعد تخضع لقوانين النحو الفرنسي المعهودة لديهم، وانتشرت هذه الظاهرة إلى مجالات التعامل اليومي، وبدأ قسم من

(٩٧) كفافي، «آثار التعليم بلغة أجنبية،» ص ١٣٧ ـ ١٣٨.

الطبقة الوسطى الفرنسية يتأثر بالمفردات والتراكيب اللغوية الأميركية، من هنا شرعت الدولة في إيجاد الحلول الملائمة لهذه المشكلة. فصدرت تدابير عديدة، منها: الاتحاد الفرنكوفوني الذي يعتمد على اللغة الفرنسية أساسًا للهوية الثقافية الفرنسية. وفي الصين التي ولجت إلى العصر الحديث وهي تواجه أزمة لغوية كبرى من جراء تداعيات الاحتلال الأجنبي، لكنها صاغت بوعي شديد مشروعًا وطنيًا للإصلاح اللغوي، وركزت بشدة على المؤسسات التعليمية والثقافية كافة، وحددت برنامجًا واضح المبادئ لهذا الإصلاح تحت الحكم الجمهوري الوطني، وعممت نتائجه تحت الحكم الشيوعي.

أصبح أمر تعزيز اللغات القومية الشغل الشاغل لكثير من دول ومجتمعات العالم المعاصر، ومن مؤشرات ذلك تنامي نزعات التكتلات اللغوية باعتباره إجراءً احترازيًا لمواجهة الهيمنة الطاغية للغة الإنكليزية. فكانت الاتحادات الفرنكوفونية والإسبافونية وتحالف اللغات الإسكندنافية، ومحاولات الكومونولث الروسي إحياء التحالف اللغوي بعد تفكك الاتحاد السوفياتي السابق، إضافة إلى حركة الإصلاح اللغوي (١٩٦٦) التي قامت بها ألمانيا للحفاظ على لغتها القومية. هذه المحاولات كلها إنما نتجت من وعي وطني قوي بأهمية اللغات القومية في الحفاظ على هويات هذه المجتمعات والأوطان، وأن الأمة التي يُسرَق لسانُها أو تهجره طواعية وتتنكر له لحساب لغة أو لغات أجنبية في التعليم والبحث والدرس والمجال الثقافي برمته، إنما تغدو مهددة بتفكك في شخصيتها القومية، وضعفٍ أو طمسٍ أو مسخٍ في هويتها، والبتر من ماضيها وتراثها، فيظل محكومًا عليها بأن تبقى تحت الوصاية الفكرية والوجدانية للمستعمر حتى بعد أن يجلو عن أرضها. لكن ما الذي فعله ويفعله العرب الآن بلغتهم القومية، وبالتالي هويتهم؟ وهل أثمرت حقًا الاجتهادات المتناثرة للحفاظ على اللسان العربي في مؤسسات التعليم والبحث وجل فضاءات التفاعل اليومي، أم أنها ظلت كليلة غير باضعة؟ إننا لا نجد خير ختام للحديث عن مفصلية العلاقة بين اللغة والهوية الوطنية سوى ما قاله في حقهما شاعر صقلية اجنازيو بوتينا: «ضع شعبًا في السلاسل، جرّدهم من ملابسهم، سد أفواههم، لكن ما زالوا

أحرارًا. . . إن الشعب يفتقر ويُستعبد عندما يسلب اللسان الذي تركه الأجداد، وعندها يضيع للأبد»(٩٨).

رابعًا: وضع اللغة العربية على خرائط التعليم العام والجامعي في الوطن العربي

لا يشخّص وضع اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي العربية باعتباره أفضل حالًا مما هو سائد في مؤسسات التعليم العام. فمثلما يشهد وضع اللغة العربية في المدارس تدهورًا وتراجعًا ملحوظين، ومحاولات دؤوبة لإقصائها وإفساح الطريق للغات أجنبية، لا يختلف الحال كثيرًا في الجامعات العربية، إذ أصبح التدريس باللغة الأجنبية، وبالأخص الإنكليزية، أحد الخصائص المميزة للجامعات العربية، سواء بالاعتماد كلية على الإنكليزية باعتبارها لغةً رئيسةً في التعليم، أو مزاحمتها ومحاولات استبدالها اللغة العربية في جامعات أخرى. ويبدو أن التدريس الجامعي باللغة الإنكليزية(*) أصبح من عوامل الجذب المهمة للطلاب العرب، بوصفه استجابة للتغيرات الجذرية التي ميزت عالم العمل، وجعلت من إجادة لغة أجنبية شرطًا أساسيًا للالتحاق بأهم الوظائف وأعلاها عائدًا وأرفعها مكانة، حيث بزغت عوامل عدة هيّأت لهيمنة اللغة الإنكليزية، منها

---

(٩٨) انظر: نبيل علي ونادية حجازي، الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة، عالم المعرفة، ٣١٨ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٥)، ص ٥٢ ـ ٥٣؛ نادر فرجاني، «أهمية النهوض باللغة العربية،» الأهرام، ٣١/ ١٠/ ٢٠١١، ص ١٠؛ علي يوسف حميد، «تعريب العلوم: ضروراته ومعوقاته،» ورقة قُدِّمت إلى: أعمال مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث، ص ٢٢٨، وكلمتَي كلّ من: عيد دحيات وإبراهيم زيد الكيلاني، في افتتاح ندوة مجمع اللغة العربية الأردني، ص ٢٢٣ ـ ٢٤٧.

(*) لعلّ ما يدعونا هنا للتركيز على التعليم العالي بشكل أكبر ما توصف به الجامعة من أنها العقل الرشيد للمجتمع، وأن ثقافة التعليم ـ بعامة ـ والتعليم الجامعي بوجه خاص هي التي غالبًا ما تقود ثقافة المجتمع، كما أن مرحلة التعليم الجامعي -وفق ما أجمع عليه المراقبون- هي الأشدّ ارتباطًا والأكثر تأثرًا بالعولمة مقارنةً بأي مرحلة تعليمية أخرى. كما أن كثيرًا من تجلّيات العولمة، متجسّدة في اتفاقية (الغات Gats)، تركزت على مجال التعليم العالي. حيث تسعى لدمج التعليم الجامعي في هياكل التجارة العالمية من خلال منظمة التجارة الدولية. انظر: علي ليلة، «الإصلاح التعليمي في العالم العربي،» ورقة قُدِّمَت إلى: الحلقة النقاشية السابعة التي عقدها مركز دراسات الخليج للدراسات الاستراتيجية بالقاهرة عام ٢٠٠٥، ص ٤١ ـ ٤٢، وزيتون، ص ٢١.

العولمة الاقتصادية (وما صاحبها من تغيرات في بنية أسواق العمل المحلية والدولية وهيمنة الشركات الأجنبية المتعددة الجنسيات، وضخ استثمارات أجنبية عملاقة في الوطن العربي، وظهور علاقات اقتصادية أقوى بين الأنظمة العربية والغرب. . . إلخ)، والتطور المذهل في مجال تقنية المعلومات والاتصال، عوامل جعلت اللغة الإنكليزية لغة عالمية وكونية، لغة العمل والمؤسسات الدولية والتواصل والإنترنت، وهو الوضع الذي وصف فيه بعض الباحثين اللغة الإنكليزية بأنها أصبحت في الوقت المعاصر لغة قاتلة (Killer Language)، ولم تعُد مجرد لغة أجنبية، بل ستصبح لغة أولى أو ثانية للعدد الأكبر من سكان العالم بحلول عام ٢٠٥٠. دفعت هذه الظروف كلها مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي إلى أن تلهث وراء الاعتماد عليها باعتبارها لغة رئيسة في التدريس، وهو الاتجاه الذي دعمته أيضًا برامج الإصلاح الاقتصادي وإعادة التكيّف مع الرأسمالية العالمية، وشيوع صور ذهنية إيجابية بين الطلاب العرب عن الجامعات الحكومية الوطنية التي تُدرّس باللغات الأجنبية[٩٩].

الحال في أغلب الجامعات الوطنية ـ الحكومية ـ في الوطن العربي أن تُدرّس المواد العملية والتطبيقية كلها[*]، وعددًا غير محدود من المواد النظرية باللغات الأجنبية، في حين تنزوي اللغة العربية في دائرة ضيقة عندما تُدرَّس بها بعض المواد النظرية في كليات وأقسام العلوم الإنسانية[**]. وفي

---

(٩٩) انظر: زيتون، ص ٣٣٥ و٣٧٣، ودحيان، «اللغة العربية وهوية الأمة»، ص ٢٤٧ ـ ٢٤٨.

(*) باستثناء الجامعات السورية التي شهدت تجربة مبكّرة وناجحة في تعريب العلوم الطبية وتدريسها بالعربية.

(**) هذا في الوقت الذي تحرص فيه المجتمعات المتقدّمة على أن تكون لغة التدريس الأساسية في جامعاتها الوطنية هي لغاتها القومية مثلما هي إنكلترا وألمانيا والولايات المتحدة الأميركية، وكذا الدول غير الناطقة بالإنكليزية، مثل اليابان وفييتنام والصين وكوريا الجنوبية وأوكرانيا وتركيا وإندونيسيا وأرمينيا التي لا يتجاوز عدد سكانها ٣ مليون نسمة. وأشارت إحصاءات الأمم المتحدة إلى وجود ١٩ دولة في الصدارة التقنية للعالم، لغة التدريس والبحث العلمي في جامعاتها الوطنية كلّها ومراكز بحوثها هي اللغات القومية، ولا توجد دولة عربية بين هذه الدول. كما أشارت إحصاءات أخرى حديثة حول أفضل ٥٠٠ جامعة في العالم إلى تواجدها في ٣٥ دولة، كلها تُدرّس في جامعاتها وتبحث في مراكز بحوثها بلغاتها القومية، ولم توجد جامعة عربية واحدة بين هذه الجامعات. في ذلك، انظر: الشحات، ص ٤٠٨ ـ ٤٠٩، و٤١٥.

حالات أخرى تستعمل اللغات الأجنبية في تدريس العلوم، في حين تترك اللغة العربية لتدريس التاريخ والفلسفة، أي في حين تكون اللغات الأجنبية هي اللغات المعبرة عن عالم المادة، تترك العربية للتعبير عما هو مقدس وديني. والحقيقة أن هذا الفصل في فهم مهام اللغة العربية، ربما ينطوي على تقسيم وظيفي جائر. وهو جزء من اتجاه أو موقف أيديولوجي مهيمن تجاه اللغة العربية، يُشخّصها باعتبارها لم تعد تصلح لغة تعليم وتكنولوجيا وحداثة، بل هي لغة «الدين» و«التقليد» التي يجب أن تحتل مكانتها فقط بين اللغات الكلاسيكية، توضع في المتاحف، وتُدرّس كما تدرس السريانية واللاتينية، استنفذت أغراضها يوم خرجت من الصحراء، ويوم تطور المجتمع العربي وارتقى عن بداوته. ويزعم أصحاب هذا الموقف أن اللغة العربية تمثل العقبة الكبرى التي تقف بوجه العرب، إذ تحول دون الحصول على تعليم جيد ومعاصر، وتتقدم لتساير الحضارة الغربية والوصول إلى الاختراعات العلمية. فهي «لغة جامدة» «ميتة»، «لغة الجمود والتخلف»، «لغة اللاعلم»، «لغة العاطفة»، «لغة الصعوبة»، لم تتطور منذ أن نزل بها القرآن الكريم، مصطلحاتها وأساليبها تعجز عن مواكبة التطور العلمي والتقني، كما هو شأن اللغات الأجنبية المتقدمة (الإنكليزية والفرنسية بخاصة)، وبالتالي لا تستطيع اللغة العربية، بأساليبها الجامدة، وصِيَغِها الأدبية المتقادمة التعبير عن مُعطيات العلم ونتائج التطور التقني وتبليغه بطريقة فاعلة سواء عن طريق التعليم أو البحث العلمي في المجالات المختلفة[١٠٠].

في السياق نفسه شهدت بعض كليات الجامعات العربية ـ كما في الحالة المصرية ـ ما يُعرف بالبرامج الخاصة، وهي برامج تُدرّس باللغات الإنكليزية والفرنسية لأبناء الموسرين، المواد نفسها التي تُدرّس بالعربية لأبناء الفقراء (كما في حالات كليات التجارة والحقوق والآداب، والاقتصاد والعلوم السياسية... إلخ) داخل جدران القسم نفسه والكلية والجامعة الحكومية، وهو اتجاه آخذ بالتنامي والامتداد على الرغم من تكلفته

(١٠٠) انظر: أصفر، ص ١٩٤، ومحمد فتوح أحمد، «عن التكوينات المجتمعية ومواقفها تجاه اللغة العربية،» ورقة قُدِّمت إلى: اللغة العربية ومؤسسات المجتمع المدني، المؤتمر الذي أقامه المجمع المصري للغة العربية بالقاهرة من ٢١ آذار/ مارس إلى ٤ نيسان/ أبريل ٢٠١١، ص ٢ ـ ٣.

الاقتصادية المرتفعة، وهو ما يُضفي بُعدًا دونيًا على التدريس باللغة العربية[١٠١]. وأصبح من المألوف أن نسمع من الطالب في هذه البرامج أنه يدرس «تجارة إنكليش»، لا «تجارة إنكليزي»، و«حقوق فرنش» لا «حقوق فرنساوي»، وهو ما يؤكد تميزه الطبقي، وإعجابه باللغة الأجنبية وضلوعه فيها، وإنكاره في الوقت ذاته اللغة القومية، وتنصّله من لغة هويته العربية. ومن هنا تتزايد احتمالية تخريج أجيال جديدة تنقطع صلاتها مع مصادر الثقافة والهوية العربية، ويغدو الحديث عن تماسك الهوية وصيانتها حديثًا صعبًا، فكل الطرق تسلم إلى تأكّل الهوية.

إذا كان هذا هو وضع اللغة العربية في جامعاتنا الوطنية ـ الحكومية، فما بالنا بمكانتها في الجامعات والمعاهد العُليا الخاصة، ثم الأجنبية. فالجامعات والمعاهد الخاصة يسمها المراقبون بأنها أقرب إلى المشروعات الاقتصادية الخاصة منها إلى كونها مؤسسات تعليمية. هي مؤسسات تمتلكها مجموعة من أصحاب رؤوس الأموال، وتُدار بهدف الربح، وتتم العملية التعليمية فيها على حساب الجامعات الحكومية، في ضوء استنزاف طاقة أعضاء هيئات التدريس بها، واللغة الأساسية للتعليم فيها هي اللغة الإنكليزية[١٠٢]. أما الجامعات الأجنبية فارتبط ظهورها في الوطن العربي بأحداث الحادي عشر من أيلول/سبتمبر ٢٠٠١، التي دفعت الدول الغربية إلى تبني سياسات محددة لإعادة ترتيب الأوضاع داخل المجتمعات العربية، والتدخل في شؤونها لمواجهة ما تنعته هذه الدول بالإرهاب الخارج من المنطقة العربية. ويتحقق هذا الهدف عبر إنشاء فروع عديدة للجامعات الأجنبية على أرض أغلبية الدول العربية، في حين كان الهدف المعلن هو إحداث طفرات في التعليم الجامعي العربي الذي تطاله الانتقادات اللاذعة وخريجيه على السواء. ومن ثم انتشرت هذه الجامعات الأجنبية بشكل كبير (أميركية وبريطانية بالأساس، ثم كندية وإيطالية وفرنسية، بل ورومانية وصينية. . . إلخ)، تُعلّم كل جامعة بلسان بلادها، وهو الانتشار الذي يشكل خطرًا على الهوية العربية من زوايا عديدة، حيث تخلق هذه الجامعات نخبًا

---

(١٠١) زيتون، ص ٣٧٤.

(١٠٢) ليلة، ص ١٢.

سياسية وثقافية مرتبطة فكرًا وسلوكًا وقيمًا مع الثقافة الأجنبية، ومؤيدة لسياساتها، ومقتنعة بتفوّقها الحضاري، ومنفصلة في الوقت نفسه عن محيطها الثقافي العربي(*).

هذا فضلًا عن أن مناهجها الدراسية تُهيّئ الظروف الموضوعية للانفصال عن مقوّمات الهوية العربية والإسلامية، بل والإساءة إلى مكوّناتها الرمزية، ففي حالات غير قليلة اتهمت هذه المناهج بالإساءة إلى الأديان السماوية والرموز الدينية (كثيرًا ما وسم الرسول (ﷺ) في مقرر مقارنة الأديان في إحدى كليات الجامعة الأميركية بالقاهرة بالدكتاتورية والشهوانية وأنه شخص مزواج... إلخ)، كما تشمل بعض هذه المناهج مُغالطات تاريخية (حينما تعترف مثلًا بفلسطين الكاملة أرضَ ميعاد لليهود)، ولا تختلف الإدارات الجامعية عن هذا التوجه (رفضت إدارة الجامعة الأميركية بالقاهرة طلبًا تقدم به الطلاب لإنشاء مسجد بالجامعة بحجة أن قوانينها ونُظمها الداخلية تمنع ممارسة أي عبادات لأي ديانة داخل الجامعة)، (كما هاجمت بعض الصحف القومية في مصر إحدى المسرحيات التي عرضت على مسرح الجامعة الأميركية دعت صراحة إلى إباحة السحاق واللواط وكل أنواع الشذوذ الجنسي، وانتقدت بشدة تحريمه في المجتمع العربي، ودعت إلى إبطال القوانين التي تجرم ممارسته...)(١٠٣).

مجمل القول إن التعليم الجامعي الذي لا يعتمد على اللغة العربية لغة تدريس رئيسة في تكوين وتأهيل الأجيال العربية إنما يحرمهم من فرص

(*) يصف كثيرون من المعنيين هذه الجامعات الأجنبية، بأنها بمنزلة مجتمعات وجماعات ثقافية مغلقة ومنفصلة عن المجتمع العربي الذي توجد على أرضه. فهي في سياسات قبولها وقواعد الدراسة بها ونُظمها الداخلية وبيئاتها التعليمية ومناهجها الدراسية وآليات تعيين هيئات تدريسها مستقلّة تمامًا، ولا يسمح لوزارات لا التعليم العام أو التعليم العالي في الدول العربية بالتدخّل في شؤونها أو الإشراف عليها، وإن وُجِدَ فهو إشراف شكلي.

(١٠٣) في ذلك، انظر: عمار، **مواجهة العولمة**، ص ٩٠؛ حامد عمار، **الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ وتداعياته التربوية والثقافية في العالم العربي** (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤)، ص ٩٤ ـ ٩٥، ومحمد حسن عبد العزيز، «اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في جمهورية مصر العربية: الواقع والتحديات واستشراق المستقبل،» ورقة قُدِّمت إلى: اللغة العربية ومؤسسات المجتمع المدني، المؤتمر الذي أقامه المجمع المصري للغة العربية بالقاهرة.

التواصل مع تراثهم الثقافي والديني، ويشكك في قيمته أو يقود إلى القطيعة معه، ما يُبعِدهم من مخزونهم الحضاري المُعبّر عن هويتهم، ويضعف روابطهم الثقافية القومية، كما يُهيّئ الظروف الموضوعية لتفكيك الكيان الثقافي العربي، أي تفكيك هوياتهم الثقافية الوطنية، ليُعيد تشكيلها وإنتاجها في اتجاه آخر وهو الارتباط الوجداني والفكري مع مكوّنات نموذج ثقافي وتنموي غربي مغاير، وتكريس التبعية له، هذا فضلًا عما يسببه من تهديدات لوجود اللغة القومية وسيادتها في مجتمعاتها(*).

خامسًا: لغة التعليم وإعادة تشكيل الهوية العربية

يُعد تعبير «تشكيل وإعادة تشكيل الهوية العربية»، أحد التعبيرات المستخدمة في وصف التداعيات غير المرغوبة للتعليم بلغة أجنبية في الوطن العربي. وهو في تصوّرنا التعبير الأقل حدة والأكثر موضوعية إذا ما قورن بتعبيرات من قبل «الضياع، التشويه، المسخ، الفقدان، التلاشي، الموت، الطمس، الوأد، الذوبان... إلخ» من توصيفات زخمت بها الأدبيات التي أشرنا إليها، وتشير إلى ما تتعرض له الهوية العربية من مصير بسبب غياب اللغة العربية عن مؤسسات التعليم والدرس العربي.

التعليم بلغة أجنبية مثلما له جوانب إيجابية ينطوي أيضًا على تداعيات سلبية. فمضامين المقررات التعليمية والمساقات توظّف بشكل فاعل في تشكيل الهوية الثقافية للطلاب، فلا تتصل بالثقافة أو بمنظومة القيم العربية، ولا تُركّز على قضايا الوطن العربي وهمومه ومشكلاته، وإنما تُعمّق المعارف بالثقافة الأجنبية حيث الطالب لا يدرس التاريخ العربي أو الإسلامي، بل التاريخ الأجنبي للبلد الأصلي الذي تتبعه المدرسة (تصوّر بعض مناهج التاريخ التي تُدرّس الحروب الصليبية على العرب بوصفها

(*) ما رصده محمود الذوادي من عدم تحقّق مؤشرات أو معايير سيادة اللغة العربية في المجتمع التونسي لا يُعَدُّ ظاهرةً تنفرّد بها تونس دون غيرها من المجتمعات العربية، إذ تؤكّد الشواهد والملاحظات اليومية غياب هذه المؤشرات أو بعضها عن كثير من المجتمعات العربية.

انظر: محمود الذوادي، «قراءات في الحركات الاحتجاجية العربية (ملف): ترشح ثورة تونس للنجاح أو للفشل في ميزان علم الاجتماع الثقافي؟،» **المستقبل العربي**، السنة ٣٤، العدد ٣٨٧ (أيار/ مايو ٢٠١١).

حملات تنوير وليس لنهب الثروات والمُقدّرات العربية). ولا يتعلم جغرافية وطنه (في مادة الجغرافيا لا توجد دولة فلسطين على خريطة الوطن العربي بل دولة إسرائيل)، ولا التربية القومية له، وإنما جغرافية هذه البلدان الأجنبية، وبالتالي التكوين المعرفي والثقافي هو تكوين أجنبي خالص إلى حد كبير. كما يدرس الطالب هذه المواد كلها باللغة الأجنبية إذا كان التعليم أجنبيًا خالصًا، أو باللغة الأجنبية أساسًا ـ إلى جانب العربية ـ لكن بزيادة كبيرة في عدد ساعات تدريسها مقابل وجود هامشي وعلى استحياء للغة العربية. كما أنه ليس مطلوبًا الامتحان في اللغة العربية إلا إذا رغب الطالب في الالتحاق بجامعة حكومية ـ كما في الحالة المصرية ـ كما أن النجاح في اللغة العربية ليس شرطًا للالتحاق بالجامعات الأجنبية. وبالتالي في هذه الحالات كلها الدارس محروم من الاعتماد على لغته القومية بوصفها أداة للتفكير والتعليم والإبداع ووسيلة اجتماعية للاتصال والتواصل مع المحيطين به، وهو ما يوقع الطلاب في صراع بين هويتهم العربية الأصلية والهويات الأخرى التي يتعرضون لها ويتشرّبون روافدها الثقافية من المناهج التي يدرسونها[١٠٤]. وهو الوضع الذي فطن إلى خطورته طه حسين مبكرًا حينما ذهب ناقدًا بشدة (وهو المعروف عنه انحيازه للثقافة الغربية، في كتاب **مستقبل الثقافة في مصر**) تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية ومزاحمتها اللغة العربية، بقوله: «أما نحن فجوابنا في ذلك صريح وهو أن اللغة الأجنبية لا ينبغى أبدًا أن تُدرّس في هذا القسم من التعليم العام (الابتدائي)، لا في السنة الأولى، ولا في السنة الثانية، ولا في الرابعة، وإنما يجب أن يخلص هذا القسم من أقسام التعليم العام للثقافة الوطنية الخالصة، إذا أردنا أن تخلص نفس الصبي لوطنه، وأن تشتد الصلة بينها وبين هذا الوطن. . . إن قيام المدارس الأجنبية في أرض الدولة العربية المستقلة مخالف لطبيعة السيادة الوطنية، لأنها تعمل على تكوين هوية

(١٠٤) انظر: أحمد عيد العطوي، «التعليم والثقافة العربية إلى أين؟،» ورقة قُدِّمَت إلى: مناهج التعليم والهوية الثقافية: المؤتمر العلمي العشرين الذي أقامته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بالقاهرة في ٣٠ ـ ٣١ تموز/يوليو ٢٠٠٧، ص ٢٣٧ ـ ٢٣٨؛ إسماعيل فيلة، **التعليم في غرفة الانعاش** (القاهرة: دار الوفاء، ٢٠٠٨)، ص ٢١ ـ ٢٤؛ عاشور، ص ٢؛ علي، **تجريف العقول**، ص ١١٩، وفرح، ص ٧٧.

التلاميذ على نحو أجنبي خالص، لذلك يجب على الدولة أن تُشرف على المدارس الأجنبية حتى تكفل لأبنائها الذين يدخلون هذه المدارس ما تكفله لأبنائها الذين يدخلون المدارس الوطنية من التعليم الصحيح للغة القومية، والتاريخ القومي، والجغرافيا القومية والدين القومي»[١٠٥].

لا يكاد الأمر يقتصر على مجرد تلقي العلم والمعرفة بلغة أجنبية، فالدارس في المدرسة أو الجامعة لا يأخذ عن معلمه أو أستاذه اللغة الأجنبية فقط، وإنما مُحمّلة بمجموعة كبيرة من القيم والأخلاق والعادات والتوجهات والفلسفات في مختلف جوانب الحياة، إضافة إلى المقررات والمناهج الدراسية. وهنا تبدو المؤسسات التعليمية وكأنها كيانات ثقافية مستقلة داخل حدود الوطن العربي (على سبيل المثال لا يتم الاحتفال في المدارس الدولية أو الأجنبية في مصر بالأعياد والمناسبات العربية والاجتماعية الوطنية، بل بالمناسبات والأعياد الغربية فحسب)، فيتأثر الدارسون بالمدرسين، ويتشربون قيمًا ومعايير سلوكية غريبة عنا إلى حد كبير. ومع زيادة أعداد المدارس والجامعات الأجنبية في ربوع المجتمع العربي لم يعد الأمر يقتصر على اللغة الإنكليزية، بل دخلت إلى حلبة الصراع ومحاولات الهيمنة والتغريب لغات وثقافات أخرى مثل الفرنسية والصينية واليابانية والإسبانية (على الرغم من أن السيطرة الميدانية ما زالت للغة الإنكليزية، ثم الفرنسية، ثم الألمانية). وبدا الأمر وكأنه سباق محموم بين اللغات والثقافات الأجنبية لإزاحة اللغة القومية عن مواقعها عبر تضييق الخناق عليها وإحكام السيطرة على المتحدثين بها، وبالتالي إضعاف هويتهم وتقطيع أواصر الانتماء إليها والارتباط بها[١٠٦].

من ثم، من المتوقع أن يشعر الدارسون بلغة غير لغتهم القومية بعدم القدرة على التماهي مع مجتمعهم ووطنهم، ولا يجدون أنفسهم مشدودين إلى مقوّمات هويتهم الوطنية، حيث اللغة لا تأتي إليهم بمعزل عن مناخاتها ومنظوماتها الاجتماعية والثقافية. كما يكونون الأكثر عرضة للشعور بعدم

---

(١٠٥) انظر: الناقه، «اللغة والهوية»، وعلي، ازدواجية التعليم، ص ٥٢٣.

(١٠٦) انظر: عبد الله التطاوي، **التعليم قضية مجتمع ومستقبل أمة** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٥)، ص ٣ ـ ٥، وهويدي، ص ٥٥٠ ـ ٥٥١.

الاندماج في مؤسسات وتنظيمات مجتمعاتهم وانفصالهم عنها وعن أحلامها وطموحاتها، ولا يعنيهم كثيرًا المصير الوطني المشترك، فنصيبهم من التكيف الاجتماعي محدود، وعزلتهم الثقافية عن مجتمعهم حاضرة. وهذا ما يكرس الاغتراب ويضعف الهوية أو يطمسها ويُعيد إنتاجها على هيئات وتجليات مغايرة(١٠٧). إن هيمنة لغة أجنبية وثقافتها في المجتمع العربي مثلما يفكك الهوية العربية ويعيد تكوينها عبر روافد ومقومات غريبة عنه ثقافيًا، إنما يضع أيضًا هذا الأخير في علاقة تبعية طويلة المدى للمجتمع الأجنبي الذي نجح في نشر لغته ورموزه وثقافته بين أبناء المجتمع التابع.

١ ـ غربة العقل العربي أو هجرته

تُمثل هجرة العقل العربي وغربته عن وطنه ومجتمعه إحدى الارتباطات الخطيرة بالتعليم بلغة أجنبية وتفكيك الهوية العربية. فثمة اتفاق واضح بين دراسات الآثار السلبية للتعليم بلغة أجنبية، على أنه يمثل البوابة الرئيسة لهجرة العقول العربية، أو «هجرة الأدمغة العربية» إلى خارج وطنها. وذلك بالاستناد إلى شدة العلاقة بين متغيرات: استخدام لغة أجنبية في التدريس، ونوعية المناهج والمقررات التعليمية الأجنبية، والبيئة أو المناخ التعليمي والتربوي وإعداد خريج أكثر انتماء وارتباطًا بثقافة البلد التي درس لغتها وتشرّب قيمها الثقافية، وأصبح أكثر تأهيلًا وتكيفًا مع إمكانية الهجرة إليها والعيش فيها(*). وما هو متاح من

---

(١٠٧) انظر: الذوادي، «في محددات الهوية الجماعية وإشكالياتها: المجتمع التونسي الحديث نموذجًا،» ص ٤٥؛ كفافي، ص ١٣٨، وأصفر، ص ١٩٧.

(*) في هذا الموقف يحذّر المفكر الاقتصادى العربي د. إسماعيل صبري عبد الله من التأثيرات الثقافية السلبية للتدريس بلغة أجنبية في مؤسسات التعليم على أرض الوطن العربي في هجرة العقل العربي، حينما يصف الجامعات الأجنبية المنتشرة في أغلب المجتمعات العربية بأنها أذكى طريقة لاجتذاب الشباب المؤهل والمدرّب الذي تحتاجه الشركات والمصانع الأميركية والألمانية والفرنسية. . . إلخ. فهذا الشباب يدرس في جامعة ألمانية مثلًا فيتعلّم اللغة الألمانية ويعرف الكثير عن ألمانيا وتاريخها وثقافتها ويخالط أبناءها فيحاكي أساليب حياتها. وتعلن الجامعة أن المتفوقين في درجة البكالوريوس سيحصلون على منح دراسية ليسافروا ويستكملوا دراساتهم العليا في «الدولة الأم» ولأن هؤلاء الشباب لا يتقنون إلّا اللغة الألمانية، هنا تسهل الهجرة إلى ألمانيا التي تحصل على عمالة منتقاة ومؤهلة ومهيأة للاندماج في مجتمعها الجديد بعد أن انسلخت عن هويتها العربية. انظر: زيتون، ص ٣٤٨ـ ٣٤٩.

إحصاءات عن هجرة الشباب العربي المؤهل علميًا إلى الدول الغربية دليل إلى حد كبير على صحة هذا الطرح، إذ إن أكثر من ٤٥٠ ألف شاب مصري من حملَة المؤهّلات العليا النظرية والتطبيقية هاجروا إلى الغرب خلال النصف قرن الماضي، وهاجر أكثر من ٦٠ في المئة من مهندسي الحاسوب المغاربة إلى أميركا الشمالية وأوروبا خلال عام ٢٠٠٠، كما يُقدر عدد المبرمجين والخبراء العرب في شركة مايكروسوفت بأكثر من ألف موظف. وتدلّ الإحصاءات ذاتها على أن حوالى ٥٠ في المئة ممن يذهبون إلى الدراسة والعمل في بداية حياتهم إلى الدول الغربية لا يعودون إلى أوطانهم[١٠٨].

إضافة إلى هذه الهجرة «الفيزيقية» التي هي ترك أرض الوطن والانتقال الجغرافي للعيش والحياة والعمل في مكان آخر، فإن هناك نمطًا آخر من الهجرة، في تصوّرنا أشد خطورة، هو **الهجرة النفسية والوجدانية والعقلية داخل أرض الوطن**، أي ما يمكن وصفه بـ «الاغتراب» أو «الغربة»: أي الانسحاب الطوعي الإرادي ـ أو غير الإرادي واللاشعوري في أحيان غير قليلة ـ من فضاءات التفاعل الاجتماعي والثقافي، والانعزال عن حركة الجماهير، والانقطاع النفسي والروحي عن العالم المحيط. الفرد في هذه الهجرة موجود فيزيقيًا على أرض الوطن، لكن عقله ووجدانه ولغته وثقافته مرتبطة بعالم اللغة والثقافة الأجنبية التي درس بها وتعلّمها وسيطرت على لبّ فكره وعقله تحدّثًا وكتابة وقراءة وتأليفًا وبحثًا، والمحصلة أن هذا المهاجر، الحاضر ـ الغائب، يعيش غريبًا بين أهله وعشيرته، منعزلًا عنهم عن قصد أو بغير قصد، وبلا تخطيط منه.

مثلما يؤدي التعليم بلغة أجنبية إلى غربة اللغة في عقر دارها، يفضي أيضًا إلى غربة أهلها والناطقين بها عن هوية وطنهم وكينونتهم. فالدارس بلغة غير لغته القومية ينفصل عن مصدر هويته، وكل العلوم يتلقاها بلغة أجنبية، وتوظف في العملية التعليمية هذه اللغة الأجنبية نطقًا وكتابةً،

---

(١٠٨) علي القاسمي، «مؤسسات المجتمع المدني واللغة العربية،» ورقة قُدِّمَت إلى: اللغة العربية ومؤسسات المجتمع المدني، المؤتمر الذي أقامه المجمع المصري للغة العربية بالقاهرة، ص ٧.

وهي تختلف جذريًا عن لغة قومه التي تضعف مهاراته اللغوية منها، فلا يدرس ولا يقرأ ولا يكتب بها، ولا يعرف أنماط الأداء اللغوي بها، ومن ثم يُصبح معجمه اللغوي والثقافي منها قاصرًا في ذهنه، وتقل لديه ملكة الإبداع في استخدامها. وهو ما يؤدي في نهاية المطاف إلى حالة العزلة والغربة عن لغة أهله، ولا يتواصل معهم بها، ضعيف أو منبتّ الصلة بما يدور حوله[١٠٩].

٢ ـ ازدواجية لغوية وتشتيت للهوية

تعتبر الازدواجية اللغوية (Diglossia)، أو اللسانية من التداعيات السلبية المتوقعة عند من يدرس بلغتين معًا، أو لمن يتعلّم بلغة أغلبها أجنبي والآخر وطني، إذ يعاني مشكلة في تكوينه اللغوي؛ ازدواجية لغوية تعوّقه في نهاية المطاف عن إتقان لغته القومية، وهذا هو المشكل. كما يؤدي طول فترة التعليم والاعتماد بشكل أساس على اللغة غير القومية إلى ما أطلق عليه إركسون «الهوية المشتتة» (Identity Diffusion)، ولا سيما في ظل تضاؤل الفرص لتحقيق نمط تعليم متجانس يعتمد على اللغة القومية ويدعمها[١١٠]. ومن هنا يوصي الباحثون بوجوب عدم المزاوجة بين اللغتين؛ الأجنبية مع اللغة الأم، في التدريس، ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم. وألا يتم البدء بتدريس اللغة الثانية ـ الأجنبية ـ إلا بعد أن يمتلك الطالب أساسيات لغته القومية ويستوعب مهاراتها الأولية، وإلا سوف يتعرض للتشوش اللغوي أو الازدواجية اللغوية[١١١].

لذلك كثيرًا ما يعاني الطلاب الذين يدرسون بلغتين إرهاقًا ذهنيًا شديدًا، لأن إحداهما تحمل جانب القداسة باعتبارها اللغة القومية ولغة المنزل والشارع، والثانية تحمل جانب القوة بوصفها اللغة الأكثر تأثيرًا في مستقبله

---

(١٠٩) انظر: هويدي، ص ٥٤٠ ـ ٥٤١؛ شبل بدران، «التربية والتبعية في مصر: دراسة في التعليم الأجنبي،» التربية المعاصرة (القاهرة)، العدد ٣ (١٩٨٥)، ص ٣٨، وإبراهيم بن علي الديان، «الصراع اللغوي،» ورقة قُدِّمت إلى: أعمال مؤتمر علم اللغة الدولي الثالث، ص ٣٠.

(١١٠) جوزيف، ص ١٩٦.

(١١١) حتاملة، ص ٩٩.

وعمله، فهي لغة العمل والكسب والاختيارات المستقبلية المتنوّعة[112].

من ثم تنتج هذه الثنائية اللغوية ـ والثقافية ـ انقسامًا وصراعًا في شخصية صاحب التكوين اللغوي والثقافي المزدوج، وهو ما يُصيبه بالتمزق الذي يعايشه، والصراع مع العناصر الثقافية والقيمية المزدوجة، فليست الازدواجية اللغوية عبارة عن لغتين فقط، بل مجموعتان بشريتان وثقافتان متداخلتان في علاقة صراعية تحاول كل منهما إخضاع الأخرى. ولذا يضع علماء النفس والتربية شروطًا يجب توافرها في نظم التعليم المزدوج اللغة والثقافة للحد مما يتعرض له الدارس من مشكلات نفسية وتربوية باعتباره نتاجًا لهذه الازدواجية[113].

أما بالنسبة إلى تداعيات الازدواجية اللغوية في تشكيل الهوية العربية فإنها تنتج آثارًا عدة ليس أقلّها إفراز فئتين من المتعلمين والمثقفين، فئة ترى أن الارتباط بالموروثات الثقافية واللغوية هو سبب التخلف الطويل الذي يُعانيه المجتمع العربي، ومن ثم فإن السبيل إلى التقدم والتطوير على النموذج الغربي لن يتم إلا إذا تخلص العرب من هذا الموروث اللغوي والثقافي باعتباره ماضيًا ذهب وولّى، ولا عودة له. في حين ترى الفئة الثانية عكس ذلك تمامًا، وبخاصة أنه على الرغم من مرور سنوات وأشواط من الاتصال بالغرب وتوثيق العلاقات معه ومحاولات الاندماج في ثقافته وحضارته ما زلنا على ما نحن عليه. ومن ثم، النهضة في تصوّر هذه الفئة لن تكون إلا عبر الرجوع إلى التراث والموروث الثقافي العربي[114]. مجمل القول إن ازدواجية اللغة في أنظمة التعليم العربي وما تفرزه من تناقضات في المضامين القيمية والثقافية كفيلة بإنتاج حالة سمّتها بعض الدراسات بـ «الانشطار» أو «التشتت» في بنية الهوية العربية، والتمزق في نسق الانتماءات الوطنية لدى الشباب العربي.

---

(١١٢) عبد الكريم غلاب، «التعريب ودوره في حركات التحرر في المغرب العربي،» ورقة قُدِّمَت إلى: **التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية**، ص ١٦٤.

(١١٣) الذوادي، «في محددات الهوية الجماعية وإشكالياتها: المجتمع التونسي الحديث نموذجًا،» ص ٣٨ ـ ٣٩ و٧٧.

(١١٤) علي، **ازدواجية التعليم**، ص ٥٠٣.

سادسًا: لغة التعليم وتشكيل الهوية العربية لدى بعض طلاب الجامعة المصريين في ظل أنظمة تعليمية متباينة (نتائج الدراسة الميدانية)

يسعى هذا المبحث إلى تحقيق أهداف عدة، **أولها** الإجابة عن بعض التساؤلات المطروحة في صدر الدراسة الراهنة، وهي المتعلقة بما إذا كانت توجد فروق ـ ذات دلالة إحصائية ـ بين الطلاب الذين يتعلمون باللغة العربية ومن يتعلمون بلغة أجنبية في ما يتعلق بحالة الهوية العربية لديهم؛ ومدى الارتباط بها وشدة هذا الارتباط، وما إذا كانت توجد فجوات هوية في ما بينهم بالنظر إلى بعض المتغيرات الديموغرافية (التي أثبتت الدراسات السابقة أنها مؤثرة وفارقة في شدة الارتباط بالهوية مثل متغير النوع، وطبيعة التخصص الدراسي: نظري أم عملي).

وثانيها التأكد من مدى صحة الفرضية النظرية ـ التي طرحناها أيضًا في صدر الدراسة ـ التي خلصت إليها الأغلبية الساحقة من الدراسات الجارية حول لغة التعليم والهوية، والتي مفادها أن التعليم بلغة أجنبية، أو التعليم الأجنبي، يؤدي حتمًا إلى الانفصال عن الهوية العربية، ويضعف الارتباط بمقوّماتها وركائزها؛ ومن ثم يُعيد تشكيل بنية الهوية، أو يُعيد إنتاجها بشكلٍ يهدد الانتماء إلى الوطن، ولا يصب في مصلحة الهوية العربية إجمالًا. ويوضح الجدول الرقم (٨ ـ ٥) قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب الذين يدرسون باللغة العربية (الجامعات الحكومية)، والذين يدرسون بلغة أجنبية (الجامعات الأجنبية) على مقياس الهوية العربية.

الجدول الرقم (٨ ـ ٥)

تأثير لغة التعليم في شدة الارتباط بالهوية العربية

المجموعات / شدة الاتجاه	طلاب التعليم الحكومي ن=١٥٦		طلاب التعليم الأجنبي ن= ١٥٤		قيمة ت	دلالاتها الاحصائية
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية		
شدة الاتجاه نحو الهوية العربية	٤٨٨,٥	٤٥,٦	٣٦٢,٥	٧٦	١٧,٦٧	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول الرقم (٨ ـ ٥) وجود فروق جوهرية عند مستوى دلالة يقل عن ٠,٠٠١ بين الطلاب الذين يتعلمون باللغة العربية، والذين يتعلمون بلغة أجنبية، وذلك في شدة الارتباط بالهوية العربية لصالح من يتعلمون باللغة العربية. بعبارة أخرى تبيّن الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية قوية بين طلاب كلا النمطين من التعليم في ما يتعلق بشدة الارتباط بالهوية العربية؛ فروق لصالح الطلاب الذين يتعلمون باللغة القومية، وهم الأشد ارتباطًا بهويتهم وتمسّكًا بها.

تتفق هذه النتيجة مع التصورات الفكرية لكثير من المفكرين والباحثين العرب وتؤيّدها ـ ومع ما طرحناه من قضايا نظرية التصورات التي أكدت دائمًا أن التعليم الأجنبي، أو التعليم بلغة أخرى غير اللغة العربية، يؤدي إلى ضعف في بنية الهوية العربية وتهديدها لدى المتعلمين، واغترابهم عن مقوّماتها الأساسية، في حين يحفظ التعليم باللغة العربية باعتبارها لغة رئيسة، الارتباط بالهوية، ويحمي أواصرها، ويصون المقوّمات الثقافية العربية. إن هذه النتيجة تدل على أن التعليم باللغة العربية يمثل آلية لتمتين الهوية واستعادتها في ظل محاولات سلبها بشكل مباشر وغير مباشر، كما يمثل محاولة جادة لفك الطوق عن الثقافة العربية ومجمل الوجود العربي ذاته.

١ ـ تأثير المتغيرات الديموغرافية في الهوية العربية

السؤال الذي طرحناه ونحاول الإجابة عنه مؤدّاه هل هناك من تأثير للمتغيرات الديموغرافية في قوة الارتباط بالهوية العربية. وهي المتغيرات التي أثبتت بعض الدراسات السابقة (وبخاصة دراسات علي أسعد وطفة ١٩٩٧ و٢٠١٠، وأمين عواد المشابقة ٢٠٠٥، وسعاد مسلم الشبو ٢٠٠١) أنها ذات تأثير وفاعلية في تشكيل مواقف الطلاب واتجاهاتهم نحو بعض جوانب الهوية العربية. والمتغيرات التي توضحها الجداول التالية هي: النوع ونمط الدراسة (نظرية ـ عملية)، ونوع التعليم في المرحلة الثانوية، وحجم الدخل الشهري للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين. أما بالنسبة إلى متغير العمر فاتسمت عيّنة الدراسة بالتجانس العمري، وبالتالي لم يرصد الباحث تأثير متغير المرحلة العمرية في الهوية العربية للطلاب.

الجدول الرقم (٨ ـ ٦)
تأثير متغير نوع الدراسة في الهوية العربية لدى الطلاب

نوع الدراسة / شدة الاتجاه	نظرية ن= ٢١٢		عملية ن=٩٨		قيمة ت	دلالتها الاحصائية
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية		
شدة الاتجاه نحو الهوية العربية	٤٤٣,٦	٨٧,٨	٣٨٧,٦	٧٨,٦	٥,٤	٠,٠٠٠

بالنظر إلى الجدول الرقم (٨ ـ ٦) يتضح وجود فروق جوهرية عند مستوى دلالة يقل عن ٠,٠٠١ بين كلٍ من طلاب الكليات النظرية والعملية لصالح طلاب الكليات النظرية، وذلك في شدة الارتباط بالهوية العربية إجمالاً. بمعنى آخر تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية قوية بين الطلاب وفقًا لمتغير نوع الدراسة؛ لصالح طلاب التخصصات النظرية، فهم الأشد ارتباطًا بهويتهم العربية. وهذه النتيجة تتفق مع ما خلصت إليه الدراسات التي أشرنا إليها، في اعتبار طلاب الكليات النظرية (وهي في دراستنا الحالية: الحقوق والآداب والتجارة والخدمة الاجتماعية والتربية وإدارة الأعمال والسياحة والفنادق والعلوم الإنسانية) أشد ارتباطًا بمكوّنات هويتهم من طلاب الكليات العملية (الهندسة ـ الصيدلة ـ العلوم ـ الفنون التطبيقية)، وهو ما يمكن تفسيره من زاوية ما تُتيحه الدراسة النظرية من الانفتاح بشكل أكبر على تيارات سياسية وأيديولوجية ومدارس فكرية متنوعة، ومنها بالطبع الفكر العربي والإسلامي، بالإضافة إلى ما تتضمنه مضامين المناهج الدراسية من أفكار وقيم مرتبطة بالثقافة العربية والتراث العربي والإسلامي.

الجدول الرقم (٨ ـ ٧)
تأثير متغير النوع في الهوية العربية للطلاب

النوع / شدة الاتجاه	ذكور ن=١٥٧		إناث ن=١٥٣		قيمة ت	دلالتها الاحصائية
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية		
شدة الاتجاه نحو الهوية العربية	٤٠٦,٦	٩٠,٢	٤٤٥,٧	٨٣,١١	٣,٩٦	٠,٠٠٠

أما بالنسبة إلى متغير النوع ـ الجدول الرقم (٨ ـ ٧) ـ فتبيّن أيضًا وجود فروق جوهرية عند مستوى دلالة يقل عن ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث لصالح عيّنة الإناث في شدة الارتباط بهويتهم العربية، أي إنه ـ وفقًا لنتائج الدراسة ـ تبيّن شدة ارتباط الإناث بهويتهم العربية مقارنة بعيّنة الذكور.

الجدول الرقم (٨ ـ ٨)

تأثير متغير حجم الدخل الشهري للأسرة في الهوية العربية لدى الطلاب

حجم الدخل الشهري للأسرة / شدة الاتجاه	(أقل من ٥٠٠ إلى أقل من ٢٠٠٠) ن= ١٠٦		(٢٠٠٠ جنية فأكثر) ن=٢٠٤		قيمة ت	دلالتها الاحصائية
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية		
شدة الاتجاه نحو الهوية العربية	٤٩٢,٥	٤٥	٣٩١,٣	٨٦,٢	١٣,٦	٠,٠٠٠

في السياق نفسه هناك تساؤل مؤدّاه هل يمكن أن يؤثر متغير حجم الدخل الشهري للأسرة في شدة ارتباط الطلاب بهويتهم أو ضعفه. هنا يتضح من الجدول الرقم (٨ ـ ٨) وجود فروق جوهرية عند مستوى دلالة يقل عن ٠,٠٠١ لصالح عيّنة الطلاب الذين تنخفض مستويات دخول أسرهم عن ٢٠٠٠ جنيه شهريًا، مقارنة بمن تتعدّى دخول أسرهم شهريًا هذا المبلغ. بمعنى آخر هناك ارتباط أقوى لدى الطلاب الذين تنخفض مستويات دخولهم الأسرية عن ٢٠٠٠ جنيه شهريًا بهويتهم العربية بشكل دال، مقارنة بمجموعة أبناء ذوي الدخل المرتفع. وهذا الأمر يمكن تفسيره في ضوء الطروح النظرية التي عرضناها، وتؤكد اعتبار كثير من أسر الطبقتين الوسطى والعليا العربية التعليم الأجنبي مؤشرًا قويًا إلى التمايز الطبقي والاجتماعي وضمان فرص عمل ملائمة للأبناء في ظل سوق عمل معولم، وفي هذا تهيئة شديدة لانفصال هؤلاء الأبناء عن مقوّمات هويتهم العربية.

الحال نفسه بالنسبة إلى مستوى تعليم الوالدين ـ الأم والأب ـ إذ تبيّن من الجدول الرقم (٨ ـ ٩) وجود فروق جوهرية عند مستوى دلالة يقل عن ٠,٠٠١ تبعًا لمستوى تعليم الوالدين، لصالح عيّنة الطلاب الذين تتدنّى مستويات تعليم والديهم (ما دون الجامعي). وهو ما يعني وجود تأثير قوي

لمتغير مستوى تعليم الوالدين في الارتباط بالهوية، وكأن الأمر يعني أن الوالدين الأعلى تعليمًا هم الأكثر وعيًا وفطنة بفاعلية التعليم الأجنبي في توفير فرص العمل الأعلى أجرًا والأرفع مكانة لأبنائهم لكنهم من ناحية ثانية يُهيّئونهم للانفصال عن مقوّمات هويتهم العربية. حينما يدفعون بهم إلى التعليم بغير لغتهم القومية.

الجدول الرقم (٨ ـ ٩)

تأثير متغير مستوى تعليم الوالدين في درجة الهوية العربية للطلاب

مستوى تعليم	شدة اتجاه الطلاب	ما دون الجامعي		جامعي فأعلى		قيمة ت	دلالتها الاحصائية
		المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية		
الأب	شدة الاتجاه نحو الهوية العربية	٤٩٢	٤٤,٨	٣٩٨,٨	٨٨	١٢,٣	٠,٠٠٠
الأم	شدة الاتجاه نحو الهوية العربية	٤٨٩,٩	٤٥,٨	٣٩١,٢	٨٧,٣	١٣	٠,٠٠٠

أما بالنسبة إلى متغير نوع التعليم الثانوي الذي مر به الطالب سواء التعليم الثانوي العربي (حيث لغة الدراسة الأساسية في كل أنواعه؛ حكومي أو خاص، هي اللغة العربية)، أو ثانوي لغات على اختلاف أنواعه تجريبي أو خاص أو دولي (ولغة الدراسة الرئيسة فيه هي اللغة الإنكليزية، أو الفرنسية، أو الألمانية). (انظر الجدول الرقم (٨ ـ ١٠)) حيث اتضح أن هناك فروقًا جوهرية عند مستوى دلالة يقل عن ٠,٠٠١ بين مجموعتي الطلاب في شدة الارتباط بالهوية العربية لصالح طلاب الثانوي العربي مقارنة بطلاب الثانوي لغات. وهو ما يؤكد فكرة التراكمات الحادثة في العلاقة بالهوية الثقافية والمعرفية، سواء في خانة الارتباط بها لدى طلاب الثانوي عربي أم في الانفصال أم الابتعاد عنها لدى المجموعة الأخرى. ومن ناحية ثانية، ننبّه إلى ما أشرنا إليه من أن مرحلة التعليم الثانوي ـ وما قبلها ـ هي مراحل تأسيس وتكوين الهوية، وما المرحلة الجامعية إلا مرحلة إنضاج الهوية العربية لدى الطلاب.

الجدول الرقم (٨ ـ ١٠)

تأثير متغير نوع التعليم في المرحلة الثانوية في الهوية العربية للطلاب في الجامعة

المجموعات / شدة اتجاه الطلاب	ثانوي عربي (حكومي ـ خاص)		ثانوي لغات أجنبي (تجريبي ـ خاص ـ دولي)		قيمة ت	دلالتها الاحصائية
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية		
شدة الاتجاة نحو الهوية العربية	٤٨١	٥٣,٦	٣٥٨,٨	٧٦	١٦	٠,٠٠٠

٢ ـ لغة التعليم والارتباط باللغة القومية

من أجل معرفة إلى أي مدى يرتبط الطلاب بلغتهم القومية، وكيف يؤثر التعليم بلغة أجنبية في ارتباط الطلاب بها ونظرتهم إليها وتقديرهم لمكانتها وقدرتها باعتبارها لغة علم وتعليم وعمل وأداة تواصل واتصال، وآلية لحفظ التراث والثقافة، هذا ما تُحاول الجداول التالية الإجابة عنه.

الجدول الرقم (٨ ـ ١١)

تأثير لغة التعليم في شدة الارتباط باللغة القومية للطلاب

المجموعات / شدة الاتجاه	طلاب التعليم الحكومي ن=١٥٦		طلاب التعليم الأجنبي ن= ١٥٤		قيمة ت	دلالتها الاحصائية
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية		
شدة الاتجاة نحو اللغة العربية	١٣٢,٧	١٥,٤	٨٩,٥	٢٦,٨	١٧,٣٦	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول الرقم (٨ ـ ١١) أن هناك فروقًا جوهرية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١ بين من يدرسون باللغة العربية وطلاب التعليم الأجنبي في شدة الارتباط باللغة العربية. وهذا يعني أن من يدرسون باللغة العربية أشد ارتباطًا بلغتهم واعترافًا بأهميتها وضروريتها للحفاظ على الهوية، وذلك مقارنة بمن يتعلّمون بلغة أجنبية.

الجدول الرقم (٨ ـ ١٢)

اللغة التي يفضل الطلاب التحدث بها في نمطي التعليم الجامعي العربي والأجنبي

المجموعات / اللغة التي يفضلون التحدث بها	من يتعلمون باللغة العربية ن= ١٥٦		من يتعلمون باللغة الأجنبية ن= ١٥٤	
	ك	في المئة	ك	في المئة
اللغة العربية	١٣٨	٨٨,٥	١٦	١٠,٤
اللغة الإنكليزية	١٨	١١,٥	١٣٨	٨٩,٦
اللغة الفرنسية	--	--	--	--
الإجمالي	١٥٦	١٠٠	١٥٤	١٠٠

يوضح الجدول الرقم (٨ ـ ١٢) بشكل آخر الموقف من اللغة العربية، حينما تم سؤال الطلاب عن اللغة التي يفضلون الحديث بها في حياتهم اليومية. فكانت النسبة الأكبر من طلاب التعليم العربي تفضل الحديث باللغة العربية ٨٨,٥ في المئة، مقابل ١٠,٤ في المئة فقط من طلاب التعليم الأجنبي الذين تفضل النسبة الأكبر منهم (٨٩,٦ في المئة) التحدث باللغة الإنكليزية.

بشكل أكثر تفصيلًا، يوضح الجدول الرقم (٨ ـ ١٣) هذا الارتباط الأكبر باللغة العربية عند الطلاب الذين يدرسون ويتعلمون بها. فمن بين بنود مكوّن اللغة في مقياس الهوية والبالغ عددها ٣٥ بندًا، تم اختيار مجموعة البنود الواردة بالجدول(*) باعتبارها مؤشرات دالة على حالة الارتباط الجلية باللغة القومية والموقف الإيجابي منها بين طلاب التعليم باللغة العربية، في مقابل طلاب التعليم الأجنبي. فالنظرة المدققة إلى الجدول ترى أن لدى طلاب التعليم العربي شعورًا بأهمية اللغة العربية في حياتهم بوصفها مصدرًا لهويتهم العربية، وأن تدهور مكانتها ينتج تدهورًا موازيًا في الهوية العربية وتهديدها (٧٩,٥ في المئة في مقابل ٤٠,٩ لطلاب التعليم الأجنبي)، وأن لغتهم القومية هي مقوم مهم من مقومات

(*) لضيق المساحة المتاحة تمّ انتقاء هذه البنود فقط وعدم ذكر البنود الكاملة لمكوّن اللغة، ويتكرّر هذا الموقف مع بنود بقية مكونات الهوية الأخرى.

وحدة الشعوب العربية (٨٩,٧ في المئة، مقابل ٤٤,٨ في المئة لطلاب التعليم الأجنبي). وأنه لا سبيل لحفظ القيم الثقافية العربية وصيانتها عبر الأجيال إلا بالاهتمام باللغة العربية وحمايتها (٩٣,٦ في المئة مقابل ٤٩,٤ في المئة)، وأن البعد من اللغة العربية وإهمالها يؤدي إلى الاغتراب عن الوطن وهويته (٨٤,٦ في المئة، مقابل ٤٣,٥ في المئة)، ولذلك فهم يحافظون عليها ويحاولون إتقانها (٨٨,٨ في المئة في مقابل ٤٢,٢ في المئة)، كما يحاولون عركها في حديثهم اليومي (٧٠,٥ في المئة في مقابل ٣٥,١ في المئة).

في المقابل يرى طلاب التعليم الأجنبي في اللغة العربية أنها لغة الدين والأدب فقط، وبالتالي ليست لغة علم وتكنولوجيا (٩١,٦ في المئة في مقابل ٣,٧ لطلاب التعليم العربي)، وأنها لغة فقدت قيمتها الوظيفية، وفي إتاحة فرصة عمل ملائمة للناطقين بها (٩٥,٥ في المئة في مقابل ٨٥,٩ في المئة لطلاب التعليم العربي)، طالما لا تُسهم في تطوير قدراتهم المهنية والوظيفية (٧٦ في المئة مقابل ١٤,١ في المئة)، ولذلك لا يهتمون كثيرًا بفكرة ضياعها أو تدهور مكانتها لصالح اللغات الأجنبية (٤٦,٨ في المئة مقابل ١٢,٨ في المئة)، لأنهم لا يتحدثون بها في المناسبات الاجتماعية المختلفة (٥٩ في المئة مقابل ١٧,٣). ولعل هذا ما يؤكد ما تذهب إليه كثير من الأدبيات العربية التي ـ عرضناها آنفًا ـ ترى أن التعليم باللغة الأجنبية يولّد لدى الطلاب ـ بل وذويهم أيضًا ـ شعورًا بقصور اللغة العربية عن تدريس العلوم الحديثة، وأنها ليست لغة فكر وتفكير علمي، بل لغة دين وأدب فقط. فالطلاب لا يثقون فيها، وينظرون إليها نظرة دونية تمتد إلى نظرتهم إلى مجمل المكونات الثقافية والقيمية العربية. وهذا الموقف من اللغة يؤدي أيضًا إلى افتقاد الطلاب الدافع والحماسة للخوف على اللغة وحماية مكانتها وسيادتها بين اللغات، ويخجلون من التحدث بها، ويصبح مقياس تعليم اللغة الأجنبية لديهم أداة للتمايز العلمي والتعليمي والاجتماعي، وفي سوق العمل المحلي والدولي. وهذا الموقف برمته يُضعف انتماءهم الثقافي والحضاري إلى وطنهم، وبالتالي تكون هويتهم العربية عرضة للضعف والتفكك، ثم الانهيار أو الذوبان. . . إلى آخره من تلك المسميات التي وصفت بها هذه الحالة.

الجدول الرقم (٨ ـ ١٣)
شدة الاتجاه نحو اللغة القومية لدى طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي

درجة انطباق الرأي	يدرسون باللغة العربية ن= ١٥٦						يدرسون بلغة أجنبية ن= ١٥٤					
الرأي أو التصرف	موافق		محايد		معارض		موافق		محايد		معارض	
	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة
١. أهتم بإتقاني اللغة العربية تحدثًا وكتابة.	١٢٣	٧٨,٨	٢١	١٣,٥	١٢	٧,٧	٦٥	٤٢,٢	١٧	١١	٧٢	٤٦,٨
٢. أحاول الالتزام دائمًا بالتحدث باللغة العربية في المناسبات المختلفة.	١١٠	٧٠,٥	١٩	١٢,٢	٢٧	١٧,٣	٥٤	٣٥,١	٩	٥,٨	٩١	٥٩,١
٣. أعتقد أن اللغة العربية هي أهم مقومات الوحدة العربية.	١٤٠	٨٩,٧	١١	٧,١	٥	٣,٢	٦٩	٤٤,٨	٦٠	٣٩	٢٥	١٦,٢
٤. أشعر بالفخر لوجود لغة مشتركة تجمع الاقطار العربية ببعضها.	١٤٠	٨٩,٧	١١	٧,١	٥	٣,٢	٨٢	٥٣,٢	٢٢	١٤,٣	٥٠	٣٢,٥
٥. أؤمن بأن التعلم الدقيق للغة العربية وقواعدها شرط أساسي لتدعيم هويتنا العربية.	١٣٣	٨٥,٣	١٣	٨,٣	١٠	٦,٤	٧٩	٥١,٣	١١	٧,١	٦٤	٤١,٦
٦. أفضل التحدث بإحدى اللغات الأجنبية بدلاً من اللغة العربية.	٢٩	١٨,٦	٢١	١٣,٥	١٠٦	٦٧,٩	١٠٤	٦٧,٥	٣١	٢٠,١	١٩	١٢,٣
٧. لا يهمني افتقاد اللغة العربية لمكانتها بين الشعوب العربية.	١٢	٧,٧	٩	٥,٨	١٣٥	٨٦,٥	٦٣	٤٠,٩	١٥	٩,٧	٧٦	٤٩,٤
٨. يجب إعادة هيبة واحترام اللغة العربية داخل مجتمعاتنا.	١٤٥	٩٢,٩	٩	٥,٨	٢	١,٣	١١٢	٧٢,٧	٢٥	١٦,٢	١٧	١١
٩. إتقان الفرد اللغة العربية فقط لا يضمن له وظيفة مرموقة في سوق العمل المحلي والدولي.	١٣٤	٨٥,٩	١١	٧,١	١١	٧,١	١٤٧	٩٥,٥	٣	١,٩	٤	٢,٦
١٠. لا حاجة لنا لإتقان اللغة العربية فليس لها قيمة في تطوير مهاراتنا وقدراتنا المهنية والوظيفية.	٢٢	١٤,١	٨	٥,١	١٢٦	٨٠,٨	١١٧	٧٦	٥	٣,٢	٣٢	٢٠,٨
١١. إتقان اللغة العربية ومهاراتها يساعد في حفظ القيم العربية الأصيلة وصيانتها عبر الأجيال.	١٤٦	٩٣,٦	٤	٢,٦	٦	٣,٨	٧٦	٤٩,٤	٢٣	١٤,٩	٥٥	٣٥,٧

يتبع

تابع

١٢. أفضل التواصل مع الآخرين بلغة أجنبية بدلاً من اللغة العربية.	١٥	٩,٦	٢٤	١٥,٤	١١٧	٧٥	١٠٠	٦٤,٩	٥	٣,٢	٤٩	٣١,٨
١٣. أفضل أن تكون اللغة الأساسية التي أتقنها في حياتي لغة أخرى غير العربية.	٣١	١٩,٩	١٧	١٠,٩	١٠٨	٦٩,٢	١٢١	٧٨,٦	٧	٤,٥	٢٦	١٦,٩
١٤. لا أهتم كثيرًا بفكرة ضياع اللغة العربية وإحلال لغات عبر الزمن ودخول لغات أجنبية عليها بدلاً منها.	٢٠	١٢,٨	٢٠	١٢,٨	١١٦	٧٤,٤	٧٢	٤٦,٨	٢٤	١٥,٦	٨٥	٣٧,٧
١٥. لا أعترض على كتابة لافتات المحلات والمتاجر وأسماء المدارس بلغات أجنبية.	٧١	٤٥,٥	٢٣	١٤,٧	٦٢	٣٩,٧	١٣٢	٨٥,٧	١٣	٨,٤	٩	٥,٨
١٦. أحترم وأقدر من يستخدم كثيرًا من المفردات الأجنبية في حديثه مع الآخرين.	٥٢	٣٣,٣	٢٦	١٦,٧	٧٨	٥٠	٩٣	٦٠,٤	٤٢	٢٧,٣	١٩	١٢,٣
١٧. اقتصار لغة التعليم على اللغة العربية فقط يحرم الطالب الانفتاح على ثقافات أكثر تحضرًا ومدنية.	١١٢	٧١,٨	٢٠	١٢,٨	٢٤	١٥,٤	١٤٧	٩٥,٥	٣	١,٩	٤	٢,٦
١٨. أرى ضرورة إتقان اللغة العربية بوصفها لغة الأجداد التي تحمل تاريخنا وثقافتنا.	١٣٥	٨٦,٥	١٤	٩	٧	٤,٥	٤٦	٢٩,٩	٥٧	٣٧	٥١	٣٣,١
١٩. أرى أن الابتعاد من لغتنا العربية يحقق اغترابًا وضياعًا لهويتنا الوطنية والقومية.	١٣٢	٨٤,٦	١٢	٧,٧	١٢	٧,٧	٦٧	٤٣,٥	٣٤	٢٢,١	٥٣	٣٤,٤
٢٠. عدم إتقان اللغة العربية ضرر فكري كبير على مستوى الفرد والمجتمع والأمة العربية.	١٣١	٨٤	١٠	٦,٤	١٥	٩,٦	٧٠	٤٥,٥	٢٠	١٣	٦٤	٤١,٦
٢١. أرى أن اتقان كثير من أبناء الوطن العربي للغات أجنبية على حساب اللغة العربية يضر قيمنا العربية وتاريخنا مع الزمن.	٩٧	٦٢,٢	١٩	١٢,٢	٤٠	٢٥,٦	٨	٥,٢	٢٢	١٤,٣	١٢٤	٨٠,٥
٢٢. ضياع اللغة العربية بين أبناء الوطن العربي يعنى ضياع هويتنا العربية واحتقارها بين الأمم.	١٢٤	٧٩,٥	١٦	١٠,٣	١٦	١٠,٣	٦٣	٤٠,٩	٣٠	١٩,٥	٦١	٣٩,٦
٢٣. إذا لم نحترم لغتنا القومية ونعتز بها فلن يحترمها الغرب أو يحترمنا.	١٣٢	٨٤,٦	٧	٤,٥	١٧	١٠,٩	٧٢	٤٦,٨	٣٠	١٩,٥	٥٢	٣٣,٨
٢٤. أرى أنه يجب قصر اللغة العربية على علوم الدين والأدب واستخدام اللغات الأجنبية في المجالات العلمية والتكنولوجية.	٣٧	٢٣,٧	٢٠	١٢,٨	٩٩	٦٣,٥	١٤١	٩١,٦	٣	١,٩	١٠	٦,٥

٣ ـ لغة التعليم والهوية الدينية

تعتبر بعض دراسات الهوية العربية أن الدين، الإسلامي تحديدًا، مكوّن أساس يصعب تجاهله أو إسقاطه من بين مكوّناتها، لأن الأغلبية الساحقة من أبناء الوطن العربي يدينون بالإسلام الذي يمثل أحد المقوّمات الرئيسة للأمة العربية والوجود القومي العربي. ومن ثم فإن الدراسة باللغة الأجنبية تؤثر سلبًا في الارتباط بالمكوّن الديني لدى الطلاب، فيشوّه العقيدة، ويُضعف مكانة التراث الديني لديهم، وبالتالي تتراجع بشكل ملحوظ الهوية الدينية عند هؤلاء الطلاب، ويُحاول الجدولان الرقمان (٨ ـ ١٤) و(٨ ـ ١٥) الكشف عن مدى صحة هذه الطروح. وكيف تُسهم الدراسة باللغة الأجنبية في إضعاف ارتباط الطلاب بهويتهم الدينية عمومًا، والدينية الإسلامية بشكل خاص.

الجدول الرقم (٨ ـ ١٤)

تأثير لغة التعليم في شدة الارتباط باللغة القومية للطلاب

المجموعات / شدة الاتجاه	طلاب التعليم الحكومي ن=١٥٦		طلاب التعليم الأجنبي ن= ١٥٤		قيمة ت	دلالتها الاحصائية
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية		
شدة الاتجاه نحو الدين	٨٣,٨	٩,٢	٦٧,٨	١٥,٧	١٠,٨٩	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول الرقم (٨ ـ ١٤) أن هناك فروقًا جوهرية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١ بين الطلاب الذين يتعلّمون باللغة العربية، والطلاب الذين يتعلّمون بلغة أجنبية في شدة الارتباط بالدين، لصالح طلاب التعليم الجامعي العربي مقارنة بطلاب التعليم الأجنبي. وهذا ربما يعني أن الطلاب الذين يتعلّمون باللغة العربية تكون نزعة التدين لديهم أعلى وأشد تمسكًا بمقومات الدين وارتباطًا به، من زاوية الحرص الأكبر على قراءة الكتب الدينية وممارسة الشعائر الدينية والاستناد إلى القيم الدينية باعتبارها مثاليات لأداء السلوك الاجتماعي وتقويمه، وهذا ما يكشف عنه الجدول الرقم (٨ ـ ١٥) بشكل آخر، الذي يتضمن بعض البنود من إجمالي ٢١ بندًا عن الهوية الدينية، يضمهم مقياس الهوية العربية.

الجدول الرقم (٨ ـ ١٥)

شدة الاتجاه نحو الدين لدى طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي

المجموعات	يدرسون باللغة العربية ن= ١٥٦						يدرسون بلغة أجنبية ن= ١٥٤					
الرأي أو التصرف	موافق		محايد		معارض		موافق		محايد		معارض	
	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة
١ ـ أرى أن الدين الإسلامي هو أحد أهم عوامل الوحدة العربية.	١٤٥	٩٢,٩	٦	٣,٨	٥	٣,٢	١٠٨	٧٠,١	٢٥	١٦,٢	٢١	١٣,٦
٢ ـ حينما تفقد الشعوب العربية اهتمامها بالدين الإسلامي تفقد جزءًا كبيرًا من هويتها.	١٤٢	٩١	٤	٢,٦	١٠	٦,٤	١١٨	٧٦,٦	١٥	٩,٧	٢١	١٣,٦
٣ ـ أرى أن التعليم الأجنبي أو التعليم بلغة أجنبية يفقد الطالب كثيرًا من المعلومات والمعارف اللازمة له عن دينه.	٨٢	٥٢,٢	٢٠	١٢,٨	٥٤	٣٤,٦	٢٣	١٤,٩	٢٧	١٧,٥	١٠٤	٦٧,٥
٤ ـ التعليم الأجنبي أو التعليم بلغة أجنبية يضيّع على الطلاب فرصة القراءة في الكتب الدينية وكتب التراث الديني.	٨٠	٥١,٣	٣٦	٢٣,١	٤٠	٢٥,٦	٢٦	١٦,٩	٤١	٢٦,٦	٨٧	٥٦,٥
٥ ـ لا أحرص على قراءة الكتب السماوية والدينية وكتب التراث الديني.	٢١	١٣,٥	١٥	٩,٦	١٢٠	٧٦,٩	٥٨	٣٧,٧	١٤	٩,١	٨٢	٥٣,٢
٦ ـ لا تشغلني كثيرًا فكرة اتفاق سلوكياتي وأفعالي مع القواعد الدينية.	١٩	١٢,٢	١٦	١٠,٣	١٢١	٧٧,٦	٧٥	٤٨,٧	٦	٣,٩	٧٣	٤٧,٤
٧ ـ اعتقد أن الارتباط بالدين لا يمكن أن يحقق تقدمًا أو وحدة عربية.	١٤	٩	٦	٣,٨	١٣٦	٨٧,٢	٧٩	٥١,٣	١١	٧,١	٦٤	٤١,٦
٨ ـ أحرص على فهم بعض القضايا والمسائل الدينية.	١٤٢	٩١	٧	٤,٥	٧	٤,٥	١١١	٧٢,١	١١	٧,١	٣٢	٢٠,٨
٩ ـ لا أواظب على ممارسة أي شعائر دينية.	٣٨	٢٤,٤	١٩	١٢,٢	٩٩	٦٣,٥	٨٣	٥٣,٩	٦	٣,٩	٦٥	٤٢,٢
١٠ ـ المعتقدات الدينية من أهم المعايير في الحكم على أمور الحياة كافة.	١٢٤	٧٩,٥	١٧	١٠,٩	١٥	٩,٦	٨٦	٥٥,٨	١٠	٦,٥	٥٨	٣٧,٧
١١ ـ يضايقني كثيرًا الاشخاص الذين يستهزئون بأداء الشعائر الدينية.	١٣٣	٨٥,٣	١١	٧,١	١٢	٧,٧	٨٨	٥٧,١	٢٩	١٨,٨	٣٧	٢٤
١٢ ـ ارتاد من حين إلى آخر أماكن ترفيهية تقدم الخمر والرقص.	١١	٧,١	٩	٥,٨	١٣٦	٨٧,٢	٩١	٥٩,١	٨	٥,٢	٥٥	٣٥,٧

يؤكد الجدول الرقم (٨ ـ ١٥) صحة الطروح التي تربط بين التعليم بلغة أجنبية وتراجع المقوّمات الدينية لدى الطلاب، (وهي التي تتفق مع نتائج دراسات عديدة، لكن أهمها دراسة المعتز بالله عبد الفتاح وسلمى البكري (٢٠٠٦)، لاستنادها إلى معطيات ميدانية عن طلبة الجامعات الوطنية (جامعة القاهرة) والأجنبية (الجامعة الأميركية بالقاهرة). وأكدت بشكل مباشر أن طلاب الجامعة الأميركية أصبحوا أقل التزامًا بالشعائر والقيم الدينية بعد التحاقهم بها والعكس بالنسبة إلى طلبة جامعة القاهرة). فمن يتعلم بلغة أجنبية في دراستنا الراهنة هم الأقل حرصًا ومواظبة على ممارسة الشعائر الدينية (٥٣,٩ في المئة للتعليم الأجنبي، مقابل ٢٤,٤ في المئة للتعليم العربي)، وهم الأقل حرصًا على فهم أمور دينهم وقضاياه (٧٢,١ في المئة للتعليم الأجنبي، مقابل ٩١ في المئة للتعليم العربي)، وعلى قراءة الكتب السماوية (النصوص)، والدينية التراثية (٣٧,٧ في المئة، مقابل ١٣,٥ في المئة للتعليم العربي).

يختلف الأمر تمامًا بالنسبة إلى طلاب التعليم الجامعي العربي، حيث القيم والمعتقدات الدينية هي قيم مرجعية بالنسبة إليهم في تقويم سلوكهم وأفعالهم، وفي الحكم على تفاعلاتهم الحياتية (٧٩,٥ في المئة، مقابل ٥٥,٨ في المئة لطلاب التعليم الأجنبي) ولديهم الغيرة الأكبر على دينهم وشعائره إذا ما تعرضت للسخرية منها (٨٥,٣ في المئة، مقابل ٥٧,١ في المئة للتعليم الأجنبي). ويحرصون دائمًا على اتفاق وعدم مخالفة سلوكياتهم وأفعالهم مع هذه القيم والقواعد الدينية (٧٧,٦ في المئة للتعليم العربي، و٤٧,٤ في المئة للتعليم الأجنبي). ومن ثم فهم يرون الدين الإسلامي مقوِّمًا أساسيًا للهوية العربية يجب الحفاظ عليه (٩١ في المئة للتعليم العربي، مقابل ٧٦,٦ في المئة للتعليم الأجنبي)، وفاعل مؤثر من عوامل الوحدة العربية (٩٢,٩ في المئة للتعليم العربي، مقابل ٧٠,١ في المئة للتعليم الأجنبي). إن إهمال اللغة العربية في التعليم والاعتماد على لغة أخرى بدلًا منها، فضلًا عن أنه يحرم الطالب من رافد مهم من روافد ثقافته الوطنية، فإنه يعزله عن المصادر الأساسية لعقيدته، كما تتمثل في القرآن الكريم والسُنّة النبوية، ويُعوقه عن الاطلاع على ما اشتملت عليه الحضارة العربية والإسلامية من تراث وفكر وأدب وفلسفة. وبهذا يكون الأكثر عرضة للانسلاخ عن مقوّمات هويته العربية. وفي المقابل فإن قوة اللغة العربية عند الطالب وزيادة معرفته بها تعني طرديًا الزيادة في

أمور عديدة مثل فهم التراث وتذوّق الأدب واستيعاب التاريخ وقراءة القرآن والأحاديث النبوية، وهو ما يصب في خانة رسوخ هويته العربية والإسلامية.

٤ ـ لغة التعليم والارتباط بالأرض العربية: الموطن والموقف من الهجرة

ربطت الدراسات السابقة بين التعليم الأجنبي و«هجرة الادمغة العربية»، أو «هجرة العقل العربي»، وذلك من زاوية أن التعليم بلغة أجنبية لا يقدم اللغة بعيدًا من مناخاتها الثقافية والقيمية والسلوكية، فالطالب لا يدرس اللغة فقط، وإنما تكون محمّلة بقيم وتوجّهات وآراء وأيديولوجيات مرتبطة عضويًا بثقافة البلد الأجنبي الذي يتعلم بلسانه، ويتشرّب ثقافته وقيمه، ومن هنا يشب مرتبطًا نفسيًا ووجدانيًا وثقافيًا بهذا البلد. وتغدو بالتالي هجرته؛ الفيزيقية والوجدانية، كما أشرنا آنفًا أمرًا يسيرًا ومتوقعًا إلى حد كبير. فإلى أي مدى تصدق هذه الطروح في ضوء معطيات الواقع الاجتماعي والثقافي المعاش، هذا ما يكشف عنه الجدولان الرقمان (٨ ـ ١٦) و(٨ ـ ١٧).

الجدول الرقم (٨ ـ ١٦)

تأثير لغة التعليم في شدة الارتباط بالأرض العربية بين الطلاب

المجموعات / شدة الاتجاه	طلاب التعليم الحكومي ن=١٥٦		طلاب التعليم الأجنبي ن= ١٥٤		قيمة ت	دلالتها الاحصائية
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية		
شدة الاتجاه نحو الأرض	٣٣,٨	٦,٢	٢١,٥	٧,٢	١٦,١	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول الرقم (٨ ـ ١٦) أن هناك فروقًا جوهرية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين الطلاب الذين يدرسون باللغة العربية، والذين يدرسون باللغة الأجنبية في شدة الارتباط بأرض الوطن فيزيقيًا ووجدانيًا، لصالح الطلاب الذين يتعلّمون باللغة العربية، مقارنة بمجموعة التعليم الأجنبي. وهذا معناه أن من يتعلّمون بلسانهم العربي أشد ارتباطًا بوطنهم، ورغبة في البقاء داخله ـ بالطبع مع تأمين إشباعاتهم الاقتصادية وطموحاتهم السياسية وحاجاتهم الثقافية والروحية، ومع استقرار ظروفه البنيوية ـ وذلك إذا ما قورنوا بالآخرين من طلاب التعليم الأجنبي. ويكشف الجدول الرقم (٨ ـ ١٧) هذا الموقف بشكل آخر.

الجدول الرقم (٨ ـ ١٧)

شدة الاتجاه نحو أرض الوطن، والموقف من الهجرة لدى طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي

المجموعات	يدرسون باللغة العربية ن= ١٥٦						يدرسون بلغة أجنبية ن= ١٥٤					
الرأي أو التصرف	موافق		محايد		معارض		موافق		محايد		معارض	
	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة
١ ـ أفضل الهجرة إلى أي دولة أجنبية على البقاء في بلدي.	٣٩	٢٥	٢٢	١٤,١	٩٥	٦٠,٩	٩٧	٦٣	٣٤	٢٢,١	٢٣	١٤,٩
٢ ـ سأحرص بعد تخرجي على السفر إلى دولة أجنبية والعمل هناك.	٥٢	٣٣,٣	١٩	١٢,٢	٨٥	٥٤,٥	١٢٧	٨٢,٥	٩	٥,٨	١٨	١١,٧
٣ ـ لا أقتنع بفكرة عودة العلماء العرب الناجحين والمهاجرين بالخارج إلى بلدانهم مرة أخرى.	٢٥	١٦	١٥	٩,٦	١١٦	٧٤,٤	١١٤	٧٤	١٧	١١	٢٣	١٤,٩
٤ ـ أفضل الحصول على جنسية أجنبية بدلاً من جنسيتي العربية.	٢١	١٣,٥	١٣	٨,٣	١٢٢	٧٨,٢	١٠٦	٦٨,٨	٤	٢,٦	٤٤	٢٨,٦
٥ ـ أرى أن الحصول على جنسية أجنبية يفتح الطريق لفرص ومكاسب كبيرة.	٩١	٥٨,٣	٢٢	١٤,١	٤٣	٢٧,٦	١٤٨	٩٦,١	١	٠,٦	٥	٣,٢
٦ ـ طالما أن البلدان العربية لا تحسن استغلال مواردها البشرية فلا داعي للعيش فيها.	٣٦	٢٣,١	١٧	١٠,٩	١٠٣	٦٦	٩٣	٦٠,٤	١١	٧,١	٥٠	٣٢,٥
٧ ـ أفضل العمل في بلد عربي عن العمل في أي دولة أجنبية.	٩٧	٦٢,٢	٣٠	١٩,٢	٢٩	١٨,٦	١١	٧,١	٣٣	٢١,٤	١١٠	٧١,٤

يتضح من الجدول الرقم (٨ ـ ١٧) أن من يتعلّمون باللغة العربية هم الأكثر ارتباطًا بوطنهم، والأضعف رغبة في هجرته ـ إذا ما انصلحت أحواله ـ مقارنة بطلاب التعليم الأجنبي، إذ إن ٦٠,٩ في المئة من عيّنة التعليم العربي يرفضون مبدأ الهجرة إلى خارج الوطن مقابل ١٤,٩ في المئة يُفضلون الهجرة. وفي المقابل فإن عيّنة التعليم الأجنبي أكثرهم يفضّلون الهجرة، وعندما يرغبون في السفر لا تكون وجهتهم مجتمعًا عربيًا شقيقًا، بل مجتمعًا أجنبيًا مغايرًا في ثقافته وقيمه ولغته (٧١,٤ في المئة للتعليم الأجنبي، و١٨,٦ في المئة للتعليم العربي).

كذلك من المؤشرات المهمة الكاشفة عن مستوى الارتباط بالوطن هو الرغبة في الحصول على جنسية أخرى **بدلًا من، وليس إلى جانب**، الجنسية العربية، فنسبة ٦٨,٨ في المئة من طلاب التعليم الأجنبي يفضلون إبدال جنسيتهم العربية بجنسيات أخرى، مقابل ١٣,٥ في المئة من طلاب التعليم العربي ممن هم مستعدون لذلك، لأن هذه الجنسية سوف تثمر عن مغانم اقتصادية ومادية كبيرة (٩٦,١ في المئة للتعليم الأجنبي، مقابل ٥٨,٣ في المئة للتعليم العربي). ومن هنا تصدق إلى حد بعيد مقولة أن التعليم الأجنبي يفتح الباب على مصراعيه أما الهجرة الفيزيقية، أي السفر إلى خارج أرض الوطن، أو الوجدانية، حيث الاشتياق إلى السفر والانسلاخ عن الهوية العربية.

٥ ـ لغة التعليم والهوية الثقافية والتاريخ العربي المشترك

لم توجد من بين الدراسات التي رصدت تداعيات التعليم الأجنبي، أو التعليم بلغة أجنبية، على الهوية العربية، أي إشارة أو تأكيد لتداعياته السلبية والخطيرة على الهوية الثقافية العربية، حيث هذه من الأطروحات التي وصلت بها طائفة واسعة من الكتّاب العرب عند مستوى المسلّمات التي لم تعد بحاجة إلى النقاش. وهنا نسعى إلى التأكد من المصداقية والواقعية الميدانية لهذه الأطروحة، ذلك ما يكشف عنه الجدولان الرقمان (٨ ـ ١٨) و(٨ ـ ١٩).

الجدول الرقم (٨ ـ ١٨)
تأثير لغة التعليم في شدة الارتباط بالثقافة والتراث والتاريخ العربي لدى الطلاب

المجموعات / شدة الاتجاه	طلاب التعليم الحكومي ن=١٥٦		طلاب التعليم الأجنبي ن= ١٥٤		قيمة ت	دلالتها الاحصائية
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية		
شدة الاتجاه نحو الثقافة والتراث والتاريخ	١١١,٦	١٥,٢	٦٩,١	١٩,٣	٢١,٤٩	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول الرقم (٨ ـ ١٨) أن هناك فروقًا جوهرية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين الطلاب الذين يتعلّمون باللغة العربية، والذين يتعلّمون بلغة أجنبية في شدة الارتباط بالهوية الثقافية، وذلك لصالح طلاب التعليم العربي، وهذا معناه أن هؤلاء الطلاب الذين يدرسون باللغة العربية هم أشد ارتباطًا بهويتهم الثقافية وتاريخهم العربي المشترك مقارنة بطلاب التعليم الأجنبي.

وهذا ما يؤكده بشكل آخر الجدول الرقم (٨ ـ ١٩) الذي يتضمّن بنودًا منتقاة من البنود الكلية (٣٠ بندًا) لمكوّن الثقافة والتاريخ والتراث بمقياس الهوية العربية.

الجدول الرقم (٨ ـ ١٩)
شدة الاتجاه نحو الثقافة والتراث والتاريخ العربي لدى طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي

المجموعات	يدرسون باللغة العربية ن= ١٥٦						يدرسون بلغة أجنبية ن= ١٥٤					
الرأي أو التصرف	موافق		محايد		معارض		موافق		محايد		معارض	
	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة
١ ـ أعتز بالعادات والأعراف والقيم العربية.	١٤٦	٩٣,٦	٤	٢,٦	٦	٣,٨	٧٧	٥٠	٢٨	١٨,٢	٤٩	٣١,٨
٢ ـ أحرص على متابعة أخبار الوطن العربي في الصحف والجرائد القومية.	١٠١	٦٤,٧	٢٤	١٥,٤	٣١	١٩,٩	٦٢	٤٠,٣	٧	٤,٥	٨٥	٥٥,٢
٣ ـ أحرص على التمسك بكثير من عاداتنا وتقاليدنا العربية حتى ولو تعارضت مع التقاليد الوافدة من ثقافات أجنبية.	١٢٧	٨١,٤	١٥	٩,٦	١٤	٩	٤٢	٢٧,٣	٣٨	٢٤,٧	٧٤	٤٨,١
٤ ـ أفضل شراء المنتجات الأجنبية المستوردة على المنتجات العربية المماثلة لها.	٥٩	٣٧,٨	٣٢	٢٠,٥	٦٥	٤١,٧	١٤٠	٩٠,٩	٠	٠	١٤	٩,١
٥ ـ أحرص على قراءة المجلات والصحف الأجنبية.	٥٢	٣٣,٣	٢٨	١٧,٩	٧٦	٤٨,٧	١٤٧	٩٥,٥	٦	٣,٩	١	٠,٦
٦ ـ أفضل قراءة كتب الأدب الأجنبي عن كتب الأدب العربي.	٣٦	٢٣,١	٢٣	١٤,٧	٩٧	٦٢,٢	١٥٣	٩٩,٤	١	٠,٦	٠	٠
٧ ـ تخلو كتب الأدب العربي من الإثارة والتشويق التي أجدها في كتب الأدب الأجنبي.	٣٨	٢٤,٤	٣٧	٢٣,٧	٨١	٥١,٩	٩٨	٦٣,٦	٣٥	٢٢,٧	٢١	١٣,٦
٨ ـ أشعر بالانجذاب لأسلوب الحياة الذي يعيشه الغربيون أكثر من أسلوب الحياة في بلداننا العربية.	٥٥	٣٥,٣	٢٤	١٥,٤	٧٧	٤٩,٤	١٠٢	٦٦,٢	٣٤	٢٢,١	١٨	١١,٧
٩ ـ أرى أن الدول العربية الأكثر تأثرًا بالثقافات الأجنبية أسعد حظًا من الدول العربية الأخرى.	٥٣	٣٤	٤٣	٢٧,٦	٦٠	٣٨,٥	١٠٠	٦٤,٩	٣٦	٢٣,٤	١٨	١١,٧

يتبع

تابـع

١٠ ـ أرى أن كثيرًا من القيم والتقاليد العربية لم تعد تصلح الآن ويجب تغييرها لتتفق مع الثقافة العالمية.	٥٤	٣٤,٦	٣١	١٩,٩	٧١	٤٥,٥	١٠٢	٦٦,٢	٣٠	١٩,٥	٢٢	١٤,٣
١١ ـ أرى أن قيمًا عربية مثل الكرم والمروءة والشهامة لم تعد ذات قيمة كبيرة في هذا الزمن.	٤٤	٢٨,٢	٢٠	١٢,٨	٩٢	٥٩	٧٢	٤٦,٨	٤٨	٣١,٢	٣٤	٢٢,١
١٢ ـ أحرص على متابعة الفنون الشعبية العربية والمحلية بشكل أكبر من الفنون الغربية.	٦٩	٤٤,٢	٤٠	٢٥,٦	٤٧	٣٠,١	١٥	٩,٧	٨	٥,٢	١٣١	٨٥,١
١٣ ـ يجب دعم جهود المحافظة على الفنون التراثية العربية من الضياع لأنها جزء من هويتنا الثقافية.	١٢٠	٧٦,٩	٢٦	١٦,٧	١٠	٦,٤	٤٦	٢٩,٩	٦١	٣٩,٦	٤٧	٣٠,٥
١٤ ـ لا أهتم كثيرًا بمعرفة الأمجاد والبطولات التاريخية العربية.	٢٨	١٧,٩	١٨	١١,٥	١١٠	٧٠,٥	٨٢	٥٣,٢	١٣	٨,٤	٥٩	٣٨,٣
١٥ ـ لا أهتم كثيرًا بالقراءة عن التاريخ والحضارة العربية ومعرفتها.	٢٧	١٧,٣	١٤	٩	١١٥	٧٣,٧	٧٩	٥١,٣	٧	٤,٥	٦٨	٤٤,٢
١٦ ـ أرى أن التمسك بالعادات والتقاليد العربية ضرورة للمحافظة على الهوية القومية.	١٣٩	٨٩,١	٨	٥,١	٩	٥,٨	٦١	٣٩,٦	٣٥	٢٢,٧	٥٨	٣٧,٧
١٧ ـ لا تشغلنى كثيرًا فكرة الانتماء إلى الثقافة العربية.	٢١	١٣,٥	٢٣	١٤,٧	١١٢	٧١,٨	١٠١	٦٥,٦	٢٢	١٤,٣	٣١	٢٠,١
١٨ ـ الانفتاح على الثقافة الغربية أفضل كثيرًا من الانفتاح على الثقافة العربية.	٢٥	١٦	٢٤	١٥,٤	١٠٧	٦٨,٦	٩٦	٦٢,٣	٤١	٢٦,٦	١٧	١١
١٩ ـ التاريخ العربي المشترك من أهم الروابط التي تجمع بين العرب.	١٤٥	٩٢,٩	٦	٣,٨	٥	٣,٢	١٠٠	٦٤,٩	٣٨	٢٤,٧	١٦	١٠,٤
٢٠ ـ أفضل كثيرًا نمط الحياة الغربي بخاصة في المظهر والمأكل.	٤١	٢٦,٣	١٨	١١,٥	٩٧	٦٢,٢	١٤٦	٩٤,٨	٤	٢,٦	٤	٢,٦

يتجلّى من الجدول الرقم (٨ ـ ١٩) أن طلاب التعليم العربي هم الأكثر اعتزازًا بالعادات والأعراف والقيم العربية (٩٣,٦ في المئة، مقابل ٥٠ في المئة لطلاب التعليم الأجنبي)، وهم الأشد تمسكًا بها وحرصًا عليها بمواجهة القيم الوافدة والدخيله علينا (٨١,٤ في المئة، مقابل ٢٧,٣ في المئة لطلاب التعليم الأجنبي)، وهم يقرّون بأن الحفاظ على هذه القيم وحمايتها هي سبيل أساس لصيانة الهوية العربية وتمتين أواصرها (٨٩,١ في المئة، مقابل ٣٩,٦ في المئة لطلاب التعليم الأجنبي)، هذا في الوقت الذي يرى فيه طلاب التعليم الأجنبي أن كثيرًا من القيم العربية غدت تقليدية وماضوية ويستوجب تغييرها والانسلاخ عنها لتُلائم القيم الكونية والحداثية (٦٦,٢ في المئة، مقابل ٣٤,٦ في المئة لطلاب التعليم العربي)، وأن بعض هذه القيم لم تعُد ذات قيمة أو نفع الآن (٤٦,٨ في المئة، مقابل ٢٨,٢ في المئة لطلاب التعليم العربي)، وبالتالي هم لا يأبهون كثيرًا بالانتماء إلى الثقافة والقيم العربية (٦٥,٦ في المئة، مقابل ١٣,٥ في المئة لطلاب التعليم العربي).

وعلى المنوال نفسه فإن كل ما يتعلق بالتراث العربي هو جزء من الماضي العتيق الذي يجب التخلي عنه وعدم تحمل أي عبء في حمايته، فضياعه لا يهم كثيرًا (٣٠,٥ في المئة، مقابل ١٦,٧ في المئة لطلاب التعليم العربي). ويمتد هذا الموقف إلى رؤيتهم التاريخ الاجتماعي العربي، فلا هم يقرأون في تاريخ مجتمعهم العربي أو أمجاد وطنهم (في المئة ٥١,٣، مقابل ١٧,٣ في المئة لطلاب التعليم العربي)، ولا يعنون كثيرًا بمعرفته أو الإلمام به (٥٣,٢ في المئة، مقابل ١٧,٩ في المئة لطلاب التعليم العربي).

كما ينسحب الموقف نفسه على مدى انجذابهم الأشد إلى أساليب وأنماط الحياة الغربية (٩٨,٤ في المئة، مقابل ٢٦,٣ في المئة لطلاب التعليم العربي)، وما تحمله من قيم ومنتجات مادية (٩٠,٩ في المئة، مقابل ٣٧,٨ في المئة). وتكون المحصّلة المتوقعة لهذا الموقف هي تشديدهم على وجوب الانفتاح على الثقافة الغربية بدلًا من الثقافة العربية (٦٢,٣ في المئة، مقابل ١٦ في المئة لطلاب التعليم العربي) التي لا

يهتمون كثيرًا بمسألة انتمائهم إليها (٦٥,٦ في المئة، مقابل ١٣,٥ في المئة لطلاب التعليم العربي).

من ثم، إن ما تشهده مؤسسات التعليم الأجنبي على الأرض العربية من تقديم (اللغات الأجنبية) وتأخير (اللغة القومية) يُفضي بالضرورة إلى غرم جسيم للثقافة الوطنية وافتقادها مكانتها الأولى في التكوين المعرفي والثقافي والنفسي للطالب، فإحلال اللغة الأجنبية محل اللغة العربية في التعليم يُنتِج موقفًا ثقافيًا قيميًا عند المتعلم يجعله متعاطفًا بشدة مع ثقافة اللغة التي يتعلّم ويدرس، وهو ما يؤثر في مواقفه تجاه ثقافته العربية. ويمتد الموقف ليشمل رؤيته التاريخ والتراث العربي واتجاهاته نحوهما، حيث ابتعاده من اللغة العربية يحرمه الإفادة مما في تراثهما الفكري من مبادئ وقيم ومعانٍ، ويُبعِده من المصادر الأولى لعقيدته، كما يعزِله عن الارتباط بالأمجاد والبطولات العربية التي يتضاءل اعتزازه بها، وهو ما يُشكل خسارة فكرية وروحية كبرى لا تصب في خانة الهوية العربية.

إن من أهم مميزات التعليم الذي يُحافظ على اللغة العربية في مؤسساته أنه يُسهِم في جذب أبناء الوطن وشبابه مرة أخرى إلى قيمهم العربية الأصيلة التي أُهملت في المجتمع العربي.

٦ ـ لغة التعليم والوعي بقضايا الوحدة العربية

انتهت الدراسات الميدانية التي أُجريت ـ وهي محدودة كنا قد أشرنا إليها ـ حول الوعي الاجتماعي والسياسي للطلاب في التعليم العام العربي والخاص، إلى وجود فروق واضحة بينهما في ما يتعلق بمستوى وعيهم بالقضايا العربية المشتركة، ولا سيما الوحدة بين العرب والتعاون الاقتصادي والدفاع المشترك... إلخ.

نحاول من خلال الجدولين الرقمين (٨ ـ ٢٠) و(٨ ـ ٢١) استجلاء إلى أي مدى تتفق هذه النتائج مع ما انتهت إليه المُعطيات الميدانية لدراستنا الراهنة.

الجدول الرقم (٨ ـ ٢٠)

تأثير لغة التعليم في شدة الاتجاه

نحو قضايا الوحدة العربية للطلاب

المجموعات / شدة الاتجاه	طلاب التعليم الحكومي ن=١٥٦		طلاب التعليم الأجنبي ن= ١٥٤		قيمة ت	دلالتها الاحصائية
	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية		
شدة الاتجاة نحو الوحدة العربية	١٢٦,٧	١١,٧	١١٤,٧	١١,١	٩,٢٥	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (٨ ـ ٢٠) وجود فروق جوهرية عند مستوى دلالة يقل عن ٠,٠٠١ بين الطلاب الذين يتعلّمون باللغة العربية، والذين يتعلّمون بلغة أجنبية في مستوى الوعي بالقضايا العربية المشتركة. ومعنى هذا أن طلاب التعليم الجامعي العربي هم الأشد وعيًا وحساسية تجاه القضايا العربية، مقارنة بنظرائهم من طلاب التعليم الأجنبي.

وهذا ما يؤكده بشكل آخر الجدول الرقم (٨ ـ ٢١) الذي يتضمّن بشكل أكثر تفصيلًا بعض البنود الخاصة بالوحدة العربية من بين ٢٩ بندًا هي إجمالي البنود التي تتناول هذه القضايا في مقياس الهوية العربية.

الجدول الرقم (٨ ـ ٢١)

شدة الاتجاه نحو الوحدة العربية لدى طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي

المجموعات	يدرسون باللغة العربية ن= ١٥٦						يدرسون بلغة أجنبية ن= ١٥٤					
الرأي أو التصرف	موافق		محايد		معارض		موافق		محايد		معارض	
	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة	ك	في المئة
١ ـ أهتم بمتابعة القضايا والهموم العربية في وسائل الإعلام العربية والأجنبية.	١٢٨	٨٢,٦	١٥	٩,٧	١٢	٧,٧	٧٩	٥١,٣	٣٥	٢٢,٧	٤٠	٢٦
٢ ـ أحرص على الإحاطة بالمشكلات الاقتصادية والسياسية التي يواجهها المجتمع العربي.	٩٦	٦١,٥	٤٢	٢٦,٩	١٨	١١,٥	٥٤	٣٥,١	٤٢	٢٧,٣	٥٨	٣٧,٧
٣ ـ أرى ضرورة إقامة مشروعات اقتصادية عربية مشتركة.	١٤٩	٩٥,٥	٥	٣,٢	٢	١,٣	١٠٠	٦٤,٩	٤٥	٢٩,٢	٩	٥,٨
٤ ـ يجب إنشاء سوق عربية مشتركة.	١٤٣	٩١,٧	١٢	٧,٧	١	٠,٦	١٠٧	٦٩,٥	٣٤	٢٢,١	١٣	٨,٤
٥ ـ تؤرقني هموم المجتمع العربي وأحواله غير المستقرة.	١١٨	٧٥,٦	٢١	١٣,٥	١٧	١٠,٩	٣٨	٢٤,٧	١٤	٩,١	١٠٢	٦٦,٢
٦ ـ أرى ضرورة وجود اتفاقيات للدفاع العربي المشترك لردع الأطماع الأجنبية.	١٣٨	٨٨,٥	١١	٧,١	٧	٤,٥	١٠٠	٦٤,٩	٣٥	٢٢,٧	١٩	١٢,٣
٧ ـ يجب تفعيل دور الجامعة العربية سياسيًا واقتصاديًا.	١٣٤	٨٥,٩	١٥	٩,٦	٧	٤,٥	١٢٢	٧٩,٢	٢٣	١٤,٩	٩	٥,٨
٨ ـ أؤيد قيام تحالفات عسكرية قوية مع الولايات المتحدة الأميركية والدول العظمى بدلاً من الدول العربية.	٢١	١٣,٥	٢٢	١٤,١	١١٣	٧٢,٤	٦١	٣٩,٦	٢٠	١٣	٧٣	٤٧,٤
٩ ـ تدعيم العلاقات الاقتصادية والسياسية مع الغرب أفضل كثيرًا من تدعيمها مع الدول العربية.	٢٧	١٧,٣	٢٠	١٢,٨	١٠٩	٦٩,٩	٩٨	٦٣,٦	٣٢	٢٠,٨	٢٤	١٥,٦
١٠ ـ تفعيل القومية العربية مسألة ضرورية للنهوض بالعمل العربي المشترك.	١٤١	٩٠,٤	٦	٣,٨	٩	٥,٨	٩٥	٦١,٧	٥٧	٣٧	٢	١,٣

يتضح من الجدول الرقم (٨ ـ ٢١) الاهتمام الأكبر لدى طلاب التعليم العربي ببعض القضايا العربية، فهم الأكثر حرصًا على الإحاطة بالتغيرات والمشكلات الجارية التي يُواجهها العرب الآن، ولا سيما مشكلاتهم الاقتصادية والتحولات السياسية الجذرية في بعض البلدان (٦١,٥ في المئة للتعليم العربي، و٣٥,١ في المئة للتعليم الأجنبي)، وهم الأكثر قلقًا حيال ما تشهده أغلبية الأقطار العربية من وضعية عدم الاستقرار (٨٢,٦ في المئة للتعليم العربي، مقابل ٥١,٣ في المئة للتعليم الأجنبي). ومن ثم فهم الأكثر رغبة في تفعيل المؤسسات العربية المعنية بالقضايا العربية (٥٨,٩ في المئة للتعليم العربي، مقابل ٧٩,٢ في المئة للتعليم الأجنبي)، وكذا الآليات التي من شأنها أن تدعم الوحدة العربية، مثل المشروعات الاقتصادية المشتركة (٩٥,٥ في المئة للتعليم العربي، مقابل ٦٤,٦ في المئة للتعليم الأجنبي)، أو السوق المشتركة (٩١,٧ في المئة للتعليم العربي، مقابل ٦٩,٥ في المئة للتعليم الأجنبي)، والدفاع المشترك (٨٨,٥ في المئة للتعليم العربي، مقابل ٦٤,٩ في المئة للتعليم الأجنبي). وفي المقابل يُفضل طلاب التعليم الأجنبي أن تكون وجهة العلاقات والتحالفات هي الغرب وليس العرب؛ فالتحالف العسكري يكون مع الغرب بدلًا من العرب (٣٩,٦ في المئة للتعليم الأجنبي، مقابل ١٣,٥ في المئة للتعليم العربي). ومن هنا تؤيد نتائج دراستنا الراهنة ما انتهت الدراسات المشار إليها، ومن ناحية ثانية تدعم تلك الطروح النظرية الذاهبة إلى أن التعليم بغير اللغة القومية يُضعِف الشعور بالانتماء، ويُكرّس الاغتراب الاجتماعي والسياسي والثقافي عن قضايا الوطن وهمومه، والارتباط، في المقابل، بالبلد التي درس بلغتها وتشبّع بثقافتها.

٧ ـ لغة التعليم ومراتب الهوية

في بعض الأحيان يُحدد الطلاب في نمط التعليم الأجنبي مراتب هويتهم بشكل مختلف عن زملائهم في التعليم الحكومي باللغة العربية. ففي دراسة المعتز بالله إسماعيل وسلمى البكري (٢٠٠٦) تبيّن أن طلاب الجامعة الأميركية بالقاهرة يحددون مراتب هويتهم بشكل مختلف عن طلاب جامعة القاهرة الذين أجريت عليهم الدراسة أيضًا للمقارنة، إذ تبيّن أن طلاب الجامعه الأميركية يميلون إلى تعريف أنفسهم بصفتهم مصريين أولًا، ثم في

المرتبة الثانية وفقًا لانتمائهم الديني (مسلم ـ مسيحي)، في حين يميل طلاب جامعة القاهرة إلى تعريف أنفسهم وفقًا لانتمائهم الديني أولًا، ثم في ضوء هويتهم العربية ثانيًا. إلى أي مدى تتفق هذه النتيجة مع ما انتهت إليه دراستنا الراهنة، وما دلالة تقديم مرتبة هوية وتأخير الأخرى، ذلك ما يكشف عنه الجدول الرقم (٨ ـ ٢٢):

الجدول الرقم (٨ ـ ٢٢)

مراتب الهوية عند طلاب التعليم الجامعي العربي والأجنبي

المجموعات / مراتب الانتماء	طلاب الجامعات الوطنية ن= ١٥٦		طلاب الجامعات الأجنبية ن= ١٥٤	
	ك	في المئة	ك	في المئة
مصري ـ عربي ـ مسلم	٢٥	١٦	١١	٧,١
مصري ـ مسلم ـ عربي	٣٣	٢١,٢	١٠٨	٧٠,١
مسلم ـ مصري ـ عربي	٥٧	٣٦,٥	٣٢	٢٠,٨
مسلم ـ عربي ـ مصري	١٤	٩	١	٠,٦
عربي ـ مصري ـ مسلم	٢٦	١٦,٧	١	٠,٦
عربي ـ مسلم ـ مصري	١	٠,٦	١	٠,٦

مراتب الانتماء	نسبة التعليم العربي (في المئة)	نسبة التعليم الأجنبي (في المئة)
مسلم	٤٥,٥	٢١,٤
مصري	٣٧,٢	٧٧,٢
عربي	١٧,٣	١,٢

يكشف الجدول الرقم (٨ ـ ٢٢) عن ميل طلاب التعليم الأجنبي إلى تعريف أنفسهم في ضوء هويتهم المصرية أولًا، وبشكل كبير، ثم في المرتبة الثانية في ضوء انتمائهم الديني وهويتهم الإسلامية، أما انتماؤهم العروبي وهويتهم العربية فليس لها وجود واضح لديهم، أما الطلاب الذين يتعلّمون باللغة العربية فيميلون إلى تعريف أنفسهم في ضوء هويتهم الدينية وانتمائهم الإسلامي أولًا، ثم في ضوء انتمائهم المصري ثانيًا، وتأتي الهوية العربية في المرتبة الثالثة. وهي النتيجة التي تتفق إلى حد كبير مع دراسة المعتز وسلمى المشار إليها، وإن اختلفت معها في شغل الانتماء المصري ـ

وليس العربي ـ للمرتبة الثانية في سلّم الانتماءات عند طلاب التعليم الوطني الذين يتعلمون باللغة العربية.

إن كان من تفسير لهذه النتيجة، التي هي تأخير الانتماء العربي وتقديم الانتماء المصري لدى طلاب كلا النمطين من التعليم، فيمكن رؤيته من زاوية تعدد الانتماءات وتنوّع مستويات الهوية لدى الإنسان العربي ـ راجع القضايا النظرية ـ حيث كما هو معروف عنه لا ينتمي إلى هوية واحدة فقط، بل إلى هويات متعددة: إقليمية أو دينية أو عرقية أو طائفية... إلخ. وإن هذه الهويات ليست بالضرورة متعارضة أو متناقضة أو متصارعة، بل يمكن أن تكون متجاورة ومتعايشة معًا، لكن لإحداهما الأسبقية على الأخرى، وهنا كانت الأسبقية للهوية المصرية على الهوية العربية لدى طلاب النمطين من التعليم، هذا من زاوية، لكن من زاوية أخرى لا بد من قراءة هذه النتيجة جيدًا في ضوء ما تشهده المنطقة العربية من توترات عربية ـ عربية، وحالة جلية من عدم التوافق العربي ـ العربي، سواء على الصعيد السياسي أو الأيديولوجي أو الاقتصادي، وإجمالًا تراجع الشعور القومي العربي، كل هذا وغيره، يزكي تفضيل الطلاب للانتماء الإقليمي أو القطري، وهو العياني الضيق على الانتماء العربي أو العروبي، وهو الجمعي الأرحب، والأكثر تجريدًا. ومن ثم، وكما ذكرنا آنفًا، إن مراتب الهوية ومستوياتها ليست بالثابتة، بل متغيرة وفقًا للظرفية السياسية والاجتماعية وطبيعة المناخ المهيمن عربيًا وإقليميًا، وفي إطارهما يتم بناء مراتب الهوية وتحديدها. كذلك فإن شغل الهوية الدينية مرتبةً متقدمةً (الأولى عند طلاب التعليم العربي، والثانية لدى طلاب التعليم الأجنبي)، يفسر في ضوء **تنامي المد الإسلامي، والسياسي الإسلامي بوجه خاص، في المنطقة العربية**، ولا سيما مع صعود التيار الإسلامي إلى سدة السلطة في بعض المجتمعات العربية، واقترابه الوشيك في مجتمعات عربية أخرى.

خاتمة الدراسة

حاولنا في هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين اللغة والهوية، وإلى أي مدى تؤثر لغة التعليم في تشكيل هوية الطلاب وإعادة صياغتها، وهل يؤدي الاعتماد بشكل رئيس على لغة أجنبية في التعليم إلى مشكلات

أو فجوات في الهوية والانتماء لدى الطلاب. وبيّنت مُعطيات الدراسة الميدانية صحة أغلبية الطروحات النظرية التي عرضناها وانطلقنا منها في البداية. كما تحققت صحة فرضية العلاقة الجدلية والمفصلية بين الاعتماد على اللغة القومية في التعليم وشدة الارتباط بالهوية العربية، ومقوّماتها الأساسية. وما يُفضي إليه الاعتماد على اللغات الأجنبية من فجوات ومشكلات في الهوية العربية لدى الدارسين بها، ووهن في وشائج الانتماء إلى الوطن، وعدم الاهتمام بقضاياه وهمومه وتطلّعاته. واتضحت بجلاء الفروق الكبيرة والدالة بين من يتعلّمون بلغة وطنهم، ومن يتعلّمون بلسان غيرهم، فيتأثرون بثقافته ومنظومات قيمه، ويرتبطون به نفسيًا ووجدانيًا، ويُصبحون بالتالي أكثر انبهارًا بحضارته وإعجابًا بأنموذجه التنموي، فلا يستشعرون الحاجة إلى الانتماء القومي العربي، أو هويتهم العربية. وعلى الجانب الآخر تجلّى تأثير التعليم باللغة العربية في مواقف واتجاهات طلاب التعليم الوطني حيال مقوّمات هويتهم العربية من لغة ودين وثقافة وتراث وتاريخ واهتمام بقضايا وطنهم، والحرص على البقاء فيه.

برهنت النتائج الميدانية، وليست الطروحات والأحكام النظرية، أن التعليم باللغة العربية يُربّي الانتماء، ويُجهض محاولات إضعافه، ويُمتّن بنية الهوية العربية. وطالما الأمر كذلك؛ الارتباط العضوي بين الهوية واللغة القومية. هناك إذًا خطوات حاسمة يجب اتخاذها في سبيل الحفاظ على اللغة ـ والهوية ـ العربية، من أهمها غرس محبتها والانتماء إليها في نفوس الدارسين والناطقين بها، وتقويم ألسنة المعلمين والمتعلمين بها، وتنميتها باعتبارها أداةً تعليمية فاعلة، وتنمية القدرة على إدراك نواحي الجمال والتناسق فيها. كما يستوجب هذا الموقف تنقية البيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العام والجامعي لتُخلص كلّية إلى اللغة العربية. ومن المهم أيضًا تفعيل صلة اللغة العربية بالتقنيات العصرية، وتسهيل اتساع رقعتها العلمية والمعرفية عبر الآليات المتاحة كلها، ولا سيما تعريب العلوم والمُصطلحات. كما يهم أن يرتبط توظيف اللغات الأجنبية في منظومة التعليم برؤية معرفية وحضارية واضحة ومحددة في أهدافها ومراحلها ومراميها.

على الرغم من هذه النتائج الكاشفة عن حقيقة ارتباط حماية اللغة بقوة الهوية لدى الطلاب، يظل لدينا تحفظات عدة، **أولها**: أهمية النظر إلى هذه

المُعطيات الميدانية بشيء من الحيطة والحذر في ضوء محدودية حجم عيّنة الدراسة، ولا سيما عيّنة التعليم الوطني، والحدود المُتاحة والممكنة لتعميم النتائج. وثانيها أن هناك فئة من طلاب التعليم الوطني لم تكن استجاباتهم بالبعيدة من استجابات طلاب التعليم الأجنبي، لكنها تستوجب التأمل والانتباه، استجابات مثل (الرغبة في الهجرة ٢٥ في المئة، والحرص على السفر لدولة أجنبية فور التخرج ٣٣,٣ في المئة، والانجذاب لنمط الحياة الغربية ٣٥,٣ في المئة، وتأييد التخلّي عن القيم العربية ٣٤,٦ في المئة، واعتبار اللغة الأجنبية مؤشرًا للتمايز الطبقي والمهني ٣٠,٨ في المئة، وبالتالي تأييد حبس اللغة القومية في أدوار ووظائف معيّنة ٢٣,٧ في المئة. . . إلخ).

الجدول الرقم (٨ ـ ٢٣)

نتائج موقف طلاب التعليم الوطني والتعليم الأجنبي من اللغة والهوية

الاتجـاه / الرأي أو التصرف	عينة التعليم الحكومي ن= ١٥٦			
	موافق		معارض	
	ك	في المئة	ك	في المئة
١ ـ أفضل الهجرة إلى أي دولة أجنبية عن البقاء في بلدي.	٣٩	٢٥	٩٥	٦٠,٩
٢ ـ سأحرص بعد تخرجي على السفر إلى دولة أجنبية والعمل هناك.	٥٢	٣٣,٣	٨٥	٥٤,٥
٣ ـ تخلو كتب الأدب العربي من الإثارة والتشويق التي أجدها في كتب الأدب الأجنبي.	٣٨	٢٤,٤	٨١	٥١,٩
٤ ـ أشعر بالانجذاب إلى أسلوب الحياة الذي يعيشه الغربيون أكثر من أسلوب الحياة في بلداننا العربية.	٥٥	٣٥,٣	٧٧	٤٩,٤
٥ ـ كثير من القيم والتقاليد العربية لم تعد تصلح الآن ويجب تغييرها لتتفق مع الثقافة العالمية.	٥٤	٣٤,٦	٧١	٤٥,٥
٦ ـ لا أهتم كثيرًا بمعرفة الأمجاد والبطولات التاريخية العربية.	٢٨	١٧,٩	١١٠	٧٠,٥
٧ ـ لا أهتم كثيرًا بالقراءة عن التاريخ والحضارة العربية ومعرفتها.	٢٧	١٧,٣	١١٥	٧٣,٧
٨ ـ الانفتاح على الثقافة الغربية أفضل كثيرًا من الانفتاح على الثقافة العربية.	٢٥	١٦	١٠٧	٦٨,٦
٩ ـ أفضّل كثيرًا نمط الحياة الغربي، بخاصة في المظهر والمأكل.	٤١	٢٦,٣	٩٧	٦٢,٢
١٠ ـ أفضّل التحدث بإحدى اللغات الأجنبية بدلاً من اللغة العربية.	٢٩	١٨,٦	١٠٦	٦٧,٩

يتبـع

تابــع

١١ ـ إتقان الفرد اللغة العربية فقط لا يضمن له وظيفة مرموقة في سوق العمل المحلي والدولي.	١٣٤	٨٥,٩	١١	٧,١
١٢ ـ أخجل في مناسبات ومواقف كثيرة من التحدث باللغة العربية.	٢٨	١٧,٩	١٠٩	٦٩,٩
١٣ ـ أفضل أن تكون اللغة الأساسية التي أتقنها في حياتي لغة أخرى غير العربية.	٣١	١٩,٩	١٠٨	٦٩,٢
١٤ ـ أحترم وأقدر من يستخدم كثيرًا من المفردات الأجنبية في حديثه مع الآخرين.	٥٢	٣٣,٣	٧٨	٥٠
١٥ ـ أعتبر من يستخدم مفردات أجنبية بكثافة في حديثه اليومي شخصًا من طبقة اجتماعية راقية.	٤٨	٣٠,٨	٨٣	٥٣,٢
١٦ ـ يجب قصر اللغة العربية على مجالات الدين والإبداع الأدبي واستخدام اللغات الأجنبية في المجالات العلمية والتكنولوجية.	٣٧	٢٣,٧	٩٩	٦٣,٥

(*)تم استبعاد فئة محايد من العرض لأغراض التحليل.

إن النظرة المدققة في استجابات فئة طلاب التعليم الوطني، مثلما تكشف عن قيود في التعميم فإنها تبين، على الجانب الآخر، تأثر نسبة، وإن كانت محدودة منهم، بتيارات العولمة التي تزحف إلى عقول وقلوب الشباب العربي، حتى ولو كانوا يتعلّمون باللغة العربية، وهو ما يستوجب تحصينهم ثقافيًا وقيميًا، ويستلزم إعدادهم للتفاعل الإيجابي مع معطيات العولمة. ومن جهة أخرى ينبغي ألا ننزع رداء الوطنية عن طلاب التعليم الأجنبي، فلا ننسى ما تدلل عليه الشواهد الواقعية من مشاركاتهم بصورة أو أخرى في مظاهرات ووقفات احتجاجية عند دخول القوات الأميركية أرض العراق، كما أننا لم نعدم وجودهم بين صفوف الثائرين المصريين في ثورة ٢٥ يناير المجيدة.

لا نجد ختامًا خيرًا مما كتبه أحد المفكرين العرب المعاصرين حينما ذهب إلى أن قوة العرب كانت دائمًا ـ وستبقى ـ في تماسك مقوّمات هويتهم، ووحدة مواقفهم، وخطواتهم لمواجهة المصير المشترك. وإن كان يظهر في بعض الأحيان أن الخطر يتهدد هذا المجتمع العربي دون غيره، فلم يكن لدى العرب إمكانات ومقوّمات أكثر مما لديهم الآن، لكنهم لم يكونوا أبدًا أضعف مما هم عليه الآن، وهي مفارقة آن للعرب أن يفيقوا إليها، وإلى ما هم فيه، ويعودوا إلى بعضهم قبل فوات الآوان.

الفصل التاسع

الهُوية ولغة التعليم في البلدان العربية

نادية العمري

مُقدّمة

قد تكون أسباب النهوض بلغة أيديولوجية/ سياسية/ ثقافية، تتأسس أولًا على الاعتزاز بهوية وطنية/ قومية (الهُوية العربية/ الإسلامية مثلًا) مقرونة بهوية لغوية تُمثل لحام الأمة، وأساس وحدتها، والتمسّك بالوجود المتميز والسيادي، وبالحضارة المتأصلة والتاريخ. هذه المقاربة تجد فرشًا أحاديًا لها في شعار فرنسا المتمثل بـ «أمة واحدة، ودولة واحدة، ولغة واحدة» (une nation, un état, une langue). ونجد مثيل هذا في جلّ وثائق المؤسسات العربية التي غالبًا ما تُطالب بقرار سياسي في أعلى مستوى للدولة لدعم النهوض باللّغة العربية[1]. إلا أن **التصوّر الأحادي** للهوية اللغوية الوطنية، على الرغم من مزاياه الوحدوية، يصطدم سياسيًا بالدعوات المحلية والدولية للاعتراف بالروافد والحقوق اللغوية والثقافية المتعددة للأمة الواحدة (حقوق الأقليات)، وعمليًا بكون المتعلم للغة الواحدة يجد نفسه أمام تنوّع،

(١) بهذا الصدد، انظر: «تعريب التعليم والمحيط في انتظار القرار،» **عالم التربية** (الرباط)، العدد ٤ (١٩٩٦)؛ **السياسة اللغوية في الوطن العربي** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٠)، وتقرير **المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩: نحو تواصل معرفي منتج** (دبي: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم، ٢٠٠٩).

أو تعدد لغوي في بيئته، مثل وجود **ازدواجية لغوية** (Diglossia) على التراب العربي بأكمله، تختلف بموجبها لغة المدرسة (اللُّغة المكتوبة أو الفصيحة) عن اللهجة (أو اللهجات) الشفوية المتداولة (وإن تقاربتا)، ما يضطر المتعلم إلى **الانغماس المبكر** (Early Immersion) في بيئة مختلفة (نسبيًا) لإتقان اللُّغة الفصيحة، ينفصل فيها (في القسم) عن بيئة الأسرة أو الشارع. وتزيد أهمية الانغماس المبكر وأهمية التعليم الأولي (في الروضة) عند أطفال الأسر التي ليس لسانها عربيًا (الأمازيغ أو الأكراد أو اللهجات غير العربية في السودان. . . إلخ). وتتولّد في المدرسة ازدواجية أخرى، أو **ثنائية** على الأصح، لكون المتعلّم لا يكتفي بتعلم اللُّغة العربية الفصيحة وحدها، بل هو مضطرٌ إلى تعلم لغة (أو لغات) أجنبية، قد تمثل لغة تعلم المواد العلمية المتخصصة (إلى جانب العربية، أو من دونها)، ما يحتُّم عليه تخيل بيئة أجنبية (**بيئة متخيلة افتراضية**)، تتيح له الاندماج بصفة تلقائية، من أجل إتقان التعلم والاستعمال. وعليه، تحتل اللُّغة العربية عمومًا في المدرسة موقعًا متميّزًا إلى جانب لغات أخرى مُزاحمة لها بدرجات (مثل الإنكليزية والفرنسية والإسبانية. . . إلخ) في ثنائية لغوية (Bilingualism)، أو تعددية لغوية (Multilingualism)، تتفاوت درجاتها نوعًا وكمًا بحسب الأقطار. تصبح اللُّغة العربية إذًا في **وضع تنافسيٍّ تعدديٍّ فعليٍّ** في التعليم، لا يمكن للقرار السياسي (المتمثل بأن تُصبح العربية في وضع قانوني امتيازي في التعليم)، على الرغم من أهميته، أن يكون وحده حاسمًا في تغليب العربية على غيرها. بل إن ما هو مطلوب هو **بناء نموذج جديد لتدبير التنوّع والتعدد اللغوي في إطار الوحدة**. وما يزيد الأمر تعقيدًا **تدني مستوى تعلم اللُّغة العربية**، ونفور **أبنائها من تعلّمها**، لأسباب كثيرة، منها (زيادة على الأسباب السياسية) كون مناهج التعليم عقيمة، والمعلم غير مؤهل تربويًا بما يكفي. . . إلخ، ما يؤدي إلى إضعاف نتائج العملية التعليمية، أو إفشالها[٢]. وكلازمةٍ للفشل في تعلم العربية، تتولّد **مواقف عداء** لها، ومقاومة

(٢) عن معالم هذا التدنّي، انظر: **أسباب ومسببات تدني مستوى تعليم اللغة العربية في الوطن العربي** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٠)، و**السياسة اللغوية في الوطن العربي** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٠).

التعريب... إلخ. إذ على افتراض أن وضع اللغة العربية القانوني والسياسي سيُهيَّأ بما هو مُلائم لنصرتها، عبر الدساتير والقوانين، وأن المجتمع سينظم نفسه في جمعيات مناسبة لحمايتها، علاوة على النخب، فإن طرق تعليمها، والمناهج الديداكتيكية الموظفة، مقابلة بنوعية تعليم لغات أخرى، الإنكليزية مثلًا، يجعل المتعلم (في وضع التنافسية بين اللغات) ينفر من لغته العربية لأنها غير جذابة، ما ينعكس سلبًا على هويته اللغوية، وهويته الوطنية بشكل أعم[٣].

أول افتراضاتنا في هذا البحث هو أن مقاربة موضوع علاقة الهُوية بلغة التعليم يجبُ أن تكون **شمولية**، متعددة الأبعاد ومتكاملة المجزوءات (Modules)، بما في ذلك الأبعاد **التربوية والسياسية والحقوقية والديمقراطية والاقتصادية** المتفاعلة. والفرضية **الثانية** الأساس في هذا التمثل الشمولي هي **أن نجاح التعلم باللُّغة ـ الأم وجودته يعتبر الشرط الأساس للتشبث بالهُوية**، عبر إيجاد المنافذ التربوية الناجعة التي تتيح التشبث بهذه الهُوية، أي نجاح التعلم بها. لنُسمِّ هذا التصوّر **المقاربة التربوية**، ونفترض أنها تتمتع باستقلالٍ ذاتيٍّ ضمن المجزوءات الأخرى. إن المقاربة التربوية تضع مصلحة المتعلم وفرصه في الحياة ونجاحه وتموقعه المجتمعي والاقتصادي المرتبط باللُّغة **في أولى أولوياتها**، بالموازاة مع البيئة السياسية والمجتمعية والاقتصادية الملائمة لنجاح التعلم بالانتماء والاحترام للهوية اللغوية الوطنية. وعليه، فإن البحث يتوخّى في مجزوءاته تحديد معالم الإنجاح التربوي للهوية اللغوية، علاوة على استكشاف الدعامات السياسية والمجتمعية والاقتصادية لاختيار الهُوية المتأصلة التي لا مناص من إنضاج تمثّلها والبحث فيها. وسيعملُ البحث على توضيح نوعية التعدد اللغوي الذي يُخل بالهُوية الأصيلة، آخذًا بالحسبان الانفتاح الضروري على الثقافات والحضارات واللُّغات غير العربية، إضافة إلى التنوّع الهوي الممكن، ونفيًا لأحادية انغلاقية تريد نبذ كل اختلاف، لكن في الوقت نفسه، وتأكيدًا لمبدأ الوحدة والتماسك اللغوي حول اللُّغة

---

(٣) انظر: «تعريب التعليم والمحيط في انتظار القرار،» **عالم التربية** (الرباط)، العدد ٤ (١٩٩٦)؛ «اللغات في المدرسة المغربية،» **المدرسة المغربية**، العدد ٣ (٢٠١١)، **وأسباب ومسببات تدني مستوى تعليم اللغة العربية في الوطن العربي**.

العربية باعتبارها لغةً جامعة، بعيدًا من كل تسيّب، أو تشتّتٍ لغوي.

يتوق البحث إلى تقديم فرش نظري ومنهجي واستدلالي عام، يمكّن من فهم أعمق للأبعاد والتوجهات المختلفة لمقاربة الهُوية في علاقتها باللُّغة والتعلم، وفي علاقتها بالأبعاد الأخرى. وسنركز على التعالق بين اللُّغة والهُوية والتعلّم، بهدف إنجاح السيرورة التربوية والتعلمية في **المواقع الهوياتية** المتنوّعة التي يمكن أن تُمارس فيها هويات لغوية متكاملة ونفعية، وإمكانات التعدد في الهُوية اللغوية، قَرنًا بما هو مجتمعي سياسي واقتصادي، مع الحفاظ على الهُوية اللغوية الجامعة، وتفعيلها، وإدماجها في ما هو كوني علمي وتقاني.

شهدت البحوث الغربية الحديثة المتعلّقة بلغة التعليم وتعليم اللُّغة في علاقتها بالهُوية، التي رفدت من العلوم اللسانية، أو السوسيولسانية المرتبطة باللُّغة، طفرات رائدة تميزت بتطوير البحث في مختلف أبعاد استعمال اللُّغة وتمثلاتها النظرية والتطبيقية، وتشعّبات العلوم المهتمة بمواضيعها[٤]. وضمن هذه الأبحاث، من المنظور التربوي، مدخلٌ يضمُّ **اللُّغة والأيديولوجيا**، بما في ذلك الدراسات الكمية للمواقف من اللُّغة (Language Attitudes)، والتفاعل اللغوي داخل القسم، واختيار الثنائية، وعلاقة السلطة واللُّغة بالبيداغوجية، وعلائق اللُّغة بالثقافة والقومية... إلخ. ويضمُّ مدخل **اللُّغة والمجتمع** استعمال اللُّغة المرتبط بوضعها باعتبارها لغة مُتداولة (Lingua Franca)، أو دولية (International)، أو وطنية، أو لغة أقليات، أو لغة هجينة، وتأثير ذلك في طرق تعلّمها، ومواصفات تعليمها وبيداغوجيتها، ومباحث الازدواجية، أو خلط اللغات (Code Mixing)، أو التقلب في استعمالها (Code Switching)، أو الاقتراض... إلخ. ويضمُّ مدخل **السياسة اللغوية** أساسيات تمثل علاقة السياسة باللُّغة، والتخطيط اللغوي، واتصال السياسة بالتشريع والقانون، وسرديات الخطاب اللغوي الديمقراطي المؤثرة

(٤) نذكر من مرجعيات هذه البحوث التي نتبناها خلفيةً لهذا البحث: *Encyclopedia of Language and Education* (Dordrecht: Kluwer Academic, 1997), and *Sociolinguistics and Language Education*, edited by Nancy Hornberger and Sandra McKay (Bristol: Multilingual Matters, 2010).

والأبحاث التي تنشر عادة في: *The Journal of Language, Identity, and Education* (London).

في التعلم... إلخ. ويضمُّ مدخل **اللُّغة والتنوع** عناصر تحليل اللُّغة والأساليب الفردية، والعلاقة بالهُوية والمشاركة، والوعي اللغوي النقدي... إلخ. وهناك **اللُّغة والأحرفية** (Literacy) وما يتعلّق بالعوامل السوسيوثقافية ومختلف الوسائط التي تؤثّر في استعمال اللُّغة. ويشمل مدخل **اللُّغة والهُوية** البحث في مفاهيم مثل الاستثمار والجماعة المتخيلة والمقاومة والنوع، والتفاوض، وتوظيفها في القسم، وحضور الإثنية في طرق التعليم، والتنشئة اللغوية (Language Socialization)[(٥)]. وفي مدخل **المناهج**، نذكر مثلًا روائز المهارات (أو الكفايات) اللغوية وتقويمها في اللُّغة ـ الأم أو اللُّغة الثانية، المتعلّقة بالقراءة أو الكتابة، أو الاستماع، أو الحديث، الكمية أو النوعية... إلخ[(٦)].

لم يواكب البحثُ العلمي العربي هذه الطفرات إلا في ما ندر من الأبحاث، أو بصفة جزئية أو عارضة. ففي كتابه **اللُّغة العربية والهُوية القومية**، يعرض ياسر سليمان، علاقة اللُّغة العربية بالهُوية والسرديات المرتبطة بالموضوع في العصر الحديث، من الجانب الأيديولوجي السياسي على الخصوص (كما يدل على ذلك عنوان الكتاب الفرعي **دراسة في الأيديولوجيا**)، ولم يعرض الجانب التعليمي التربوي المحض إلا عرضًا[(٧)]، واستفدنا منه في الجوانب المذكورة، واستفدنا قبل ذلك من دراسة ناصيف نصّار في هذه الجوانب أيضًا[(٨)]. ولم تعرض ريم بسيوني في كتابها **اللسانيات المجتمعية العربية** مشكل التربية والهُوية من منظور النجاعة التربوية إلا عرضًا كذلك[(٩)]. ونجدُ دراسات اهتمت بتدريس اللُّغة العربية ووظفت طرق تدريس ومفاهيم جديدة، إلا أنها لم تكن مهتمة بموضوع

---

(٥) انظر: *Sociolinguistics and Language Education*, pp. xv-xx.

(٦) انظر الأبحاث المنشورة في: *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 7: Language Testing and Assessment* (London: Kluwer Academic, 1997).

(٧) Yasir Suleiman, *The Arabic Language and National Identity* (Washington, DC: Georgetown University Press, 2003).

(٨) ناصيف نصار، **تصوّرات الأمة المعاصرة: دراسة تحليلية لمفاهيم الأمة في الفكر العربي الحديث والمعاصر**، ط ٢ (بيروت: دار أمواج، ١٩٩٤).

(٩) انظر: Reem Bassiouney, *Arabic Sociolinguistics* (Washington, DC: Georgetown University Press, 2009).

الهُوية التي نحتاج إليها هنا بالتحديد(١٠). وطبعًا، لا ندّعي الإحاطة في هذا البحث المحدود بكل دقائق الموضوع، وإنما اخترنا نماذج بدت أكثر ورودًا بالنسبة إلى تمثّلنا، ولا شكّ في أن كثيرًا منها غاب عنا. فمع محدودية الوقت الذي أتيح ومحدودية الحجم، توخّينا هدفين:

- تجميع تركيبي نقدي لأهم المجزوءات التي تقوم عليها المقاربة الشمولية التفاعلية.

- تحديد بعض معالم المقاربة التربوية، وتبرير العمل عليها باستقلالية نسبية عن المجزوءات الأخرى.

أخيرًا، وبصدد التدبير الراشد للشأن اللغوي، لا بدّ من التذكير بأن اللُّغة العربية أصبحت لغة الرقمنة بامتياز من خلال ٦٥ مليون مستعمل في الإنترنت والشابكة، ولغة الإعلام المفضلة (ببروز كثير من الفضائيات العربية المؤثرة)، فضلًا عن رمزيتها (لغة القرآن والحضارة والتاريخ)، وعددية متكلميها المتميزة (٣٥٠ مليون)، ما يؤكّد صعوديتها لتبوُّء مكانة قطبية تشترك فيها مع قطبيات لغوية أخرى (إنكليزية، صينية... إلخ). فأي تدبير ناجح لشؤونها يجب أن ينطلق من هذه المكانة المتميزة، وألا يُضيّعَ رأسمالًا رمزيًا وتواصليًا واقتصاديًا، من مصلحة أفراد هذه الأمة أن يستثمروا فيه، بإصلاح شؤونها، والنهوض بها في المستوى المطلوب، عبر البحث العلمي اللغوي والتربوي على الخصوص، وتطوير وسائط وأساليب تعلمها.

أولًا: الهُوية أبعادًا ومداخِلَ

«هل للأمة شيء أغلى من لغة الآباء؟» (هيردر)

«اللُّغة هي النَّفَس الروحي للأمة»

(فون همبولدت)

للهوية أبعاد كثيرة ومتعددة تتحدّدُ بها، بحسب كونها **فَرْدية** (تنطبق على فرد دون آخر، أو تميزه، وإن مع أمثاله)، أو **جماعية**، تنطبق على

(١٠) Kassem Wahba, Zeinab Taha and Liz England, eds., *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006).

جمع (أو زمرة، أو فئة) من الأفراد تشترك في صفات وسِمات تجعل الجمع **متماسكًا**، يُكَوِّنُ وحدة أو فُرادة جديدة، قد تتآلف مع جماعات أو فرادات أخرى. والهُوية تتحدد بـ **تقاطع الوعي** والتمثلات المجتمعية والنفسية، وبـ **الاشتراك في اللُّغة**، أو (الانتساب إلى) **الدين**، أو **الأرض** (الجغرافيا)، أو **التاريخ/ الذاكرة**، أو **العِرق والإثنية**، أو **الثقافة/ الحضارة**، أو **المصير والتجربة والمعاناة** (لمجتمع أو شعب)، أو **الوطن/ القطر**، أو **الأمة/ الدولة**، أو **الاقتصاد**. . . إلخ، بل إلى جزء أو كل من هذه المقوّمات. ومحدّد الهُوية إما **الأنا** (Ego)، أي المنتسب أو المتبني لها، أو **الآخر/ الغير** (مثل منظور الغرب إلى العرب، أو العكس). وغالبًا ما تختلفُ الصورة بحسب محددها ومصالحه، بحيث ينزع الأنا إلى تعريفٍ للهوية يُسْقِط عليها حصرًا الصفات **الموجبَة**، بينما تقتضي مصلحة الغير أن يكشف ويضخم **نواقص** هوية الآخر. ومن هنا الحاجة إلى تحديد موضوعي/ تحليلي للهوية، باعتبار سِماتها ووظائفها الفعلية، لا سِمات متولِّدة عن تضخم الأنا أو تمركزه (Egocentrism)، أو أنا وهمي، أو سِمات وجدانية/ عاطفية لا تجد طريقًا لها على مستوى التدبير المجتمعي والسياسي، بل إنها سِمات ناتجة من **تفاعل الأنا الفردي والمجتمعي في الواقع المعيش** (ثقافيًا وسياسيًا واقتصاديًا) بتواصل وتفاعل وتضامن (أو صراع) مع الآخر. وقد يعتري تحديد الهُوية (أنانيًا وغيريًا ومجتمعيًا) وممارستها تعثرات واختلالات تقود صاحبها إلى تبني هوية **قاتلة** أو **انتحارية**، تؤول به إلى النزاعات والحروب والعنصرية والهلاك (كما وقع بالنسبة إلى النازية، أو الإسلام السياسي المتطرّف، أو ما يقع لليهودية الصهيونية). . . إلخ.

وهناك القوة السياسية الغيرية (الطائشة أحيانًا) التي تبخس هوية الآخر وتحرمه حقوقه الوطنية والسياسية والإنسانية (كما يحدثُ في معاملة الهجرة المستقرة في أوروبا الغربية، أو في الخليج. . . إلخ). وما يزيد الأمر تشعّبًا أن أبعاد الهُوية وسِماتها (بما فيها السمات «الفضائية») ليست سكونية وماهَوِيَّة قارة، بل إن الهُوية **حركية وبنائية** بالأساس، لأن أبعادها الفضائية أو المجتمعية تتغيّرُ، والمنتسبون إليها أو فاعلوها يُعيدون بناءها باستمرار، ومحدداتها التاريخية («الزمنية») متحولة، خاضعة لثنائية السنكرونية ((Synchrony) أو الآنية) والدياكرونية ((Diachrony) أو التطورية)، ما يشكّلُ

في أن تكون محددات الهُوية الناجعة أركيولوجية أو أُحفورية (Fossilized)، أو بيولوجية مانوية، وإن كان هناك من ينزع إلى هويةٍ عتيقةٍ أو أسطوريةٍ (فرعونية، فينيقية، أو فارسية قديمة. . . إلخ). وهناك أبعادٌ أخرى مهمة تتّجهُ نحو علاقة الهُوية بالبيئة، أو الإيكولوجيا ((Ecology) أو البيئيات)، أو بالنوع أو الجنوسة (Gender). . . إلخ. وبالنظر إلى هذا التشعّب الكبير، ومحدودية حجم البحث، سنركّزُ على الجوانب التي من شأنها أن تربط الهُوية باللُّغة والتعليم.

١ ـ العِرق والإثنية

هناك من يعتبرُ العرق أو الإثنية أساسًا مشروعًا لتكوين أمة، وهويّتها. إذ للعائلة الجرمانية الحق في تجميع العناصر الجرمانية المتفرعة عنها، حتى ولو كان هؤلاء لا يطلبون التجمّع. ويُعدُّ رينان (Renan) هذا خطأً فادحًا، من شأنه إتلاف الحضارة الأوروبية وهلاكها. فالحق العرقي أو الإثني ضيّقٌ، يهدد التقدم الفعلي. في القبيلة أو المدينة العتيقتين، يمثّلُ العرق، من دون شك، أهميةً بالغةً، باعتبار أن القبيلة، أو المدينة امتدادٌ للأسرة. في إسبارطة (Sparte)، أو أثينا، كان المواطنون أقارب بدرجاتٍ مختلفةٍ، ونجد مثل هذا التقارب في الجماعات اليهودية، أو القبائل العربية. أما الإمبراطورية الرومانية، فتكوّنت (بالقوة) من أجل المصلحة، وعلى أنقاض العرق، وعملت الديانة المسيحية بصفة موازية وأكثر وضوحًا باتجاه التوحيد على أساس غير عرقي. وقد قامت المماليك البربرية وغزواتها من دون مراعاة مقياس العرق. وقد تبنّى شارلمان (Charlemagne) في فرنسا إمبراطوريةً واحدةً، تتداخل فيها الأعراق المختلفة، ولم يعد هناك أثر للإثنية الغولية (Gaulois) الأصلية.

وعليه، يقول رينان، ليس هناك اعتبارات إثنية في تكوين الأمم (Nations). ففرنسا سلتية وإيبرية وجرمانية، وألمانيا جرمانية وسلتية وسلافية، وإيطاليا أكثر تنوّعًا، فيها الغوليون والإتروسكيون والإلاسكيون والإغريق وإثنيات أخرى كثيرة، وبريطانيا مزيجٌ من السلتيين والجرمانيين. . . إلخ. والحقيقة، يضيف رينان، أن ليس هناك عرق خالص، وإقامة السياسة على التحليل الإثني هو بناء على وهم، وأنبل البلدان هي التي تمازجت فيها

الدماء. فهل ألمانيا من عرق جرماني خالص؟ كلا. كل الجنوب غولي، والشرق سلافي، والأطراف الأخرى لا تقل اختلاطًا[١١].

٢ ـ الدين

الأديان والمذاهب كثيرةٌ ومتنوعةٌ، تمثّلُ هوية جماعية مبنيّة على نظام المعتقدات والرموز. ومن المفروض أن يقوم الدين بدور مُوَحِّد قوي يترجم الاشتراك في سيرورات نفسية واجتماعية. فالانتماء الديني أو المذهبي يمكّنُ من رؤيةٍ متميزةٍ للعالم، والانتماء إلى جماعة متصلة، انتماءً لا يُضاهيه أي نوع آخر من الانتماء، يتعالى على العرق واللُّغة والذاكرة، أو على أي من التصانيف أو التجارب أو الإرادات المشتركة. حيث يوفر الدين قيمًا عاطفية ومعرفية، ونظامًا عقديًا يقينيًا ووجوديًا، يؤولان إلى إسعاد الكائن في دُنياه وآخرته. إلا أن هذه الأحاديةَ قد تتولّدُ منها نتائجَ سلبيةً حينما يصبح التديّن مصدرَ نزاعٍ داخل الجماعة المجتمعية، بحكم الأصولية أو صراع المذاهب... إلخ. إذ تتباينُ أهمية الدين عند الأفراد والجماعات بالنظر إلى وظيفته المزدوجة (باعتباره هوية مجتمعية ونظامًا عقديًا)[١٢].

مثّل الدينُ، في البداية، أساس بناء الجماعة المجتمعية، باعتباره امتدادًا للأسرة، لأن الدين والشعائر هي شعائر الأسرة. دين أثينا هو دين مؤسسي العبادة فيها، وقوانينهم، وعاداتهم بمنزلة ديانة دولة، من يرفض ممارستها لا يُعدُّ أثينيًا. ولم يكن عبيد أثينا يمارسون هذا الدين. والشيءُ نفسه حصل في إسبارطة، وفي مملكة الإسكندر. وبدءًا من الإمبراطورية الرومانية، أصبح أمر الدين يتلاشى إلى أن اتضح الأمر اليوم: ليس هناك (في أوروبا) دين للدولة، بل إن الدين أصبح فرديًا، ولم تعد هناك دول كاثوليكية أو بروتستانتية، بعد أن تكوّنت في وقت سابق دول مثل بلجيكا بقوة الدين أساسًا[١٣].

---

(١١) انظر: Ernest Renan, *Qu'est-ce qu' une nation?: Conférence faite à la Sorbonne le 11 mars 1882*, Langue Française et identité nationale (Limoges: Lambert-Lucas, 2009), pp. 22-24.

(١٢) انظر: John Joseph, *Language and Identity* (New York: Palgrave Macmillan, 2004), pp. 172-176.

(١٣) Renan, p. 28.

٣ ـ التاريخ/ الذاكرة والأرض/ الجغرافيا والإرادة

ترتبطُ الهُوية الاجتماعية بذاكرةٍ وإرثٍ مشتركين، تؤلّفهما الجهود والتضحيات والوفاء للأجداد، وماضي الأبطال والمجد والرجالات. ذلك رأسمال جماعي تاريخي يمكن أن تؤسس عليه هوية إثنية أو وطنية. تاريخ الأمجاد والإخفاقات، لكن أيضًا الإرادة المشتركة في الحاضر لمدّ هذا الإرث ومتابعته، شروطٌ أساسيةٌ لتكوين شعب أهمّ من الحدود أو الجمارك، حتى ولو تنوّعت الأعراق أو اللغات.

قد تؤدي الأرض والجغرافيا دورًا مهمًا في إقامة «حدود طبيعية» بين الشعوب، بحيث تكون الجغرافيا أحد العوامل الأساسية التي تصنع التاريخ. وكما يقال: الوديان تحمل الأعراق، والجبال توقفها. وليس معنى هذا أن حدود وطن موضوعة على الخريطة، أو أن للشعب الحق في الامتداد حتى هذا الوادي، أو ذلك الجبل، ليساير الجغرافيا، أو لضرورات عسكرية. فالأرض ليست هي ما يكون وطنًا. تمثّلُ الأرض القشرة التحتية (Substract)، أو حقل المعاناة والعمل، ويمثّل الإنسان الروح في تكوين ما يسمى شعبًا. الوطنُ مبدأٌ روحيٌّ، لا مادي، ناتج من تشكّلاتٍ عميقةٍ في التاريخ، لا تحدّدُها الأرض بصفة مباشرة.

إذًا، قد يشكّلُ العرق والدين والأرض والتاريخ (علاوة على اللُّغة والمصالح) شروطًا لقيام أمة، لكنها تحتاج إلى روح. والمبدأ الروحي هو تملُّك إرادة مُعَبَّر عنها من أجل تثمين الإرث في الحاضر، واستمرار العيش المشترك. يعبّرُ عن هذا نشيد إسبارطة: «نحن ما كنتم، وسنكون ما أنتم عليه». فدور الإرادة الجماعية المتجدّدة أساسي، حتى ولو أدّى إلى الانفصال. والإرادات الإنسانية تتغير. وليست الأممُ أزليةً لا تفنى. إنها تشرع في الوجود وتنتهي. ليس الإنسان محكومًا بعرقه، أو بدينه، أو بمجاري الوديان أو بمواقع الجبال، أو حتى باللُّغة. إن الوعي الجماعي للإنسان هو ما يقيم الأمة(١٤).

---

(١٤) Renan, pp. 30-33.

٤ ـ اللُّغة والقومية اللسانية

ارتبطت اللُّغة بالهُوية والإثنية والقومية، أو الأمة، باعتبارها الدعامة، أو اللحام، أو المرتكز الأساس لبناء هذه الجماعات. وتميّز المفكرون الألمان بإقامة علاقة حميمية روحية وصوفية (Mystical) بين اللُّغة والهُوية، والانتساب والوفاء إلى الأمة، ابتداءً من القرن الثامن عشر، في إطار ما يسمى بالرومانسية الألمانية. إلا أن الثقافات والآداب الأخرى لا تخلو من مأثورات وتجارب في اتجاه إقامة ما يمكن أن يدعى **بالقومية اللسانية** (Linguistic Nationalism)، وهي مبنيةٌ على فكرة أن اللُّغة تمثل الدعامة الحاسمة في بناء الأمة(١٥). وهناك سرديات أو أدبيات كثيرة تترجم الارتباط القوي الحميمي بين اللُّغة والأمة، نذكر بعضها هنا، إضافة إلى ما ذكرناه أعلاه (علمًا أننا سنعرضُ الأدبيات العربية في المبحث الثاني من هذه الدراسة):

ـ «العناية باللُّغة الوطنية في كل الأزمان أمانة مقدّسة»، فون شليغل (Von Shlegel) (١٨١٥).

ـ «عندما يُستعبدُ شعبٌ، فإذا حافظ على لغته، فكأنه يملك مفتاح سجنه»، ألفونس دودي (Alphonse Daudet) (١٨٧٣).

ـ «شعب من دون لغة هو شعب من دون روح» (مأثورة غالية).

ـ «من دون البروطونية ليس هناك (وطن) بروطاني (Bretagne)» (مأثورة بروطونية).

ـ «إيرلندا بلغتها ومن دون حرية أحسن من إيرلندا بحرّيّة ومن دون لغة». إيمون دي فاليرا (Eamon de Valera) (١٩٢١).

أ ـ القومية واللُّغة والشوفينية في المهد (بين ألمانيا وفرنسا)

هناك توافقٌ على أن الثورة الأميركية (١٧٧٦ ـ ١٧٨١) والثورة الفرنسية

---

(١٥) عن القومية اللسانية، انظر: John Edwards, *Language and Identity* (Cambridge, MA: CUP, 2009), and Henry Boyer, *Langue et Identité* (Limoges: Lambert-Lucas, 2008).

وهناك صيغ كثيرة لتحديد نوع هذه العلاقة نعرض بعضها هنا، وحالات وتمثلات لا تقوم فيها اللغة بالدور الحاسم، سنذكر بعضها.

(١٧٨٩ ـ ١٧٩٣) تمثّلان الأحداث الحاسمة في إقامة المفهوم الحديث للأمة، باعتبارها واقعًا سياسيًا. ويُرْجِع كدوري (Kedourie) (١٩٦٠)، أحد أهم المرجعيات في الموضوع، التحوّل الحاسم إلى عهد نابليون، بُعَيْد الثورة الفرنسية، وبداية القرن التاسع عشر، ويحدد القومية: «القومية (Nationalism) مذهب اختُرع في أوروبا بداية القرن التاسع عشر [...] وهو يقرُّ بأن الإنسانية تنقسمُ بصفة طبيعية إلى أمم، وأن الأمم تُعَرَّف بخصائص يمكن تَلَمُّسُها، وأن نوع الحكم المشروع الوحيد حكم ذاتي وطني»(١٦).

يختلفُ هذا التصور **البنائي**، الصريح في كونه قائمًا على المواضعة (Convention)، عن تصوّرات ماركسية سابقة ربطته بـ **الطبقية** (أو بفترة عابرة تحافظ فيها البرجوازية على مصالحها في هذا النظام، على غرار الدين والرأسمالية)، في انتظار التحوّل الاجتماعي الأمثل، أو تصوّر كون (Kohn) (١٩٤٤)، الذي يُنظر إليه على أساس أنه «فعل وعي» (Act of Consciousness)، وأن المفهوم الحديث ظهر في منتصف القرن الثامن عشر: «القومية هي أولًا وقبل كل شيء حالة عقلية، أو **فعل وعي**، اشتركت فيه الإنسانية أكثر فأكثر منذ الثورة الفرنسية»(١٧).

كان جوهان غوتليب فيخته (Johann Gottlieb Fichte) (١٧٦٢ ـ ١٨١٤) من أبرز الذين وضعوا اللُّغة في مركز تحديد الأمة بالمعنى الحديث، وإن كان ربط المشاعر القومية ومشاعر الشعوب باللُّغة قد بدأ في أزمان سابقة متنوّعة. كان اللواء نابليون بونابارت قد استولى على الحكم في فرنسا في عام ١٧٩٩. وصار رئيسًا لإيطاليا في عام ١٨٠٣، وبعدها أُعلِن إمبراطورًا، فوسّع نفوذه ليمتدَّ إلى معظم أوروبا. في هذه الفترة، بدأ المفكرون الرومانسيون الألمان الذين احتفوا ببطولته بداية الأمر، ثم وجدوا بلادهم مهزومة أمامه، وهم أنفسهم رعايا الإمبراطورية، يقيمون الدليل على أن الحكم الإمبراطوري غير عادل، وأن ما هو طبيعي هو أن تحكم كل أمة

(١٦) انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **لغة وأمة**، (قيد النشر) (الرباط، ٢٠١١)، و Joseph, *Language and Identity.*

(١٧) Joseph, pp. 10-11.

والإحالة على المراجع هناك.

نفسها بنفسها. لكن ما هي الحدود الطبيعية للأمة؟ معايير الجغرافيا المتمثلة في الوديان أو الجبال أو البحار لن توفّر استقلالية ذاتية للأمة الألمانية، ولا الدين، لكون أوروبا كلها كانت رسميًا مسيحية، ولكون الفكر التنويري في أوروبا علماني. اشتهر فيخته برسائله إلى الأمة الألمانية، التي يُستدل فيها على أن ما يحدّد الأمة بصفة أوضح هو **اللُّغة**. وهذا نص من هذه **الرسائل**، (ص ١٩٠ ـ ١٩١): «أولى الحدود الطبيعية فعلًا والمميزة للدول هي دون شك حدودها الداخلية. فالذين يتكلمون اللُّغة نفسها متصلون مع بعضهم بعضًا بعدد كبير من الروابط غير المرئية في الطبيعة نفسها، قبل أن تبدأ أي صنعة إنسانية بكثير. إنهم يفهمون بعضهم بعضًا، ولهم القدرة على الاستمرار في التفاهم بينهم بصفة أكثر وضوحًا. إنهم ينتمون إلى بعضهم بعضًا، وهم بالطبيعة كلًا واحدًا لا يتجزأ».

اعْتُرِف لكتابات فيخته بأنها كانت مصدرًا مهمًا لجعل الألمان ينتفضون ضد حكم نابليون. وكان وقعها أن الاستدلال لم يُقَم على السياسة، بل إنه وافق نظام الفكر الجرماني الرومانسي، الذي اتجه نحو البحث عن مثاليات أزلية، مع وضع الواقع ليس ضمن المظاهر السطحية والأعراض التاريخية، بل في الماهية الثابتة المستقرة للأشياء[18]. ففي ما يخصُّ الأمة، توجد الماهية في صيغتها الأصفى عند مؤسسها، واستمرّت هذه الماهيةُ عبر تاريخ الأمة بأكمله، وقدّمت أساسًا للغة، والثقافة، وسبل الفكر والإنجازات الفنية. وهي ماهيةٌ يهدّدُها الذوبان إن اختلطت الأمة بأمم أخرى: «هذا الكل [أي الأمة محددة باللُّغة]، إذا أراد امتصاص ومزج شعوب [. . .] من أصول ولغة مختلفة لا يمكن أن يفعل ذلك من دون أن يختلط عليه الأمر هو نفسه، في البداية على الأقل، بل يُخَلْخِلُ بعنف تطور ثقافته»[19].

تفكير فيخته هذا، المنسجم مع الفكر الرومانسي، الذي كان موجّهًا أساسًا لتخليص الأمة الألمانية من السيطرة المفرطة للفرنسيين، لم يكن يهدف إلى زرع الشوفينية، أو تطوير عنصرية عِرقية (Racism). فيخته هو في

---

(١٨) Joseph, p. 112.

(١٩) المصدر نفسه، ص ١١٥.

الحقيقة امتدادٌ وترجمةٌ لعدد من أفكار سابقِه جوهان كوتفريد هيردر (Johann Gottfried Herder) الذي قدم أول عمل متميّز عن فلسفة القومية اللغوية، في كتابه عن أصل اللُّغة *Uberden Urspoung der Sprache*، الذي نال جائزةَ أكاديميةَ برلين للعلوم في عام ١٧٧٢. دحض هيردر أطروحة الأصل الإلهي للغة، وأطروحة الاختراع الإنساني للغة، وذهب إلى أن الإنسان مزودٌ فطريًا بالقدرة على التفكير والكلام، وأن تنوّعَ اللغات يجد جذوره في تنوّعات المحيط الاجتماعي، ولا يمكن للجماعات أن تستمرَّ ذواتٍ مستقلةً، إلا إذا **حافظت على لغتها باعتبارها إرثًا جماعيًا**. ولا تحترم الأمة نفسها إلا إذا دافعت عن نفسها، ولا يمكن تصوّر وجودها من دون لغتها. إن استمرار لغة الأجداد، واستمرار الأمة متشابكان. فهذه «الإنسانية الجديدة» التي بعثها هيردر هي جزءٌ من ردّ الفعل الرومانسي الجرماني على العقلانية التنويرية والتيمات الكلاسيكية في الفن والأدب في فرنسا، حيث **اللُّغة كنزٌ جماعي**(٢٠).

حملت القومية اللغوية شعورَ حماسةٍ ضد الفرنسية، وإن كان هيردر ليس شوفينيًا، على الرغم من أنه يؤمن بأن تفوّق القومية الألمانية مبنيٌّ على تفوّق لغتها. وهو يلاحظ أن من بين الشعوب التوتونية (teutonic)، أي الجرمانية القديمة (وهي أوروبية، وينتسب إليها الفرنسيون)، لم يظل إلا الألمان وحدهم على أرضهم الأصلية، وقد حافظوا على لغتهم الأصلية. والأهم في هذا هو اللُّغة. فالألمانيةُ متفوقةٌ على الفرنسية لأنها أصيلة، والفرنسية دونية لأنها لغةٌ هجينةٌ، داخلتها العناصر الأجنبية (اللاتينية، مثل اللاتينيات الجديدة الأخرى). فتفوّق الأمة مردّه إلى أن اللُّغة الأصلية ظل يتحدث الناس بها، لأن **الناس تُكوّنهم اللُّغة، أكثر من كون اللُّغة يُكوّنها الناس**. أو أن الألمان يتحدثون لغة حافظت على حيويتها منذ أن **خرجت من قوة الطبيعة**.

صحيح أن الفرنسية لغة مستحدثة، ولغة داخلتها اللغات الأخرى. ومعروف أنه وقت قيام الثورة، لم يكن سوى واحد من عشرة فرنسيين يتكلم الفرنسية وحدها، وربع السكان لم يكونوا يتكلمون الفرنسية إطلاقًا، وربع آخر يتكلم بعضًا منها بصعوبة. وكان جُلّ الناس يتكلمون لهجات محلية (Patois)، وصفت بأنها إقليمية (Provincial)، أو لاحنة/ فاسدة (Corrupted).

---

(٢٠) Edwards, p. 209.

وفرض الأب غريغوار (L'Abbé Grégoire) ابتداءً من عام ١٧٩٤ **توحيد الفرنسية وتعميمها**، ونبذ **اللهجات**. وردّد المسؤولون في الدولة في حروبهم ضد اللهجات واللغات الأخرى أن «التطير يتكلم البروتون»، و«كراهية الجمهورية تتكلم الألمانية»، و«الثورة المضادة تتكلم الإيطالية»، و«التعصب يتكلم الباسكية». وفي العام نفسه ١٧٩٤، صدر مرسومٌ **يمنعُ الاستعمال الرسمي لكل التنوعات اللغوية**، عدا الفرنسية، كما برز مع روبسبير (Robespierre) عهد الإرهاب اللغوي للدولة ضد مواطنيها، في عهد ما يُسمى بـ «عهد الرعب». ومع أن الفرنسية من أصل هجين، كما يدّعي الألمان، فإنهم منذ الثورة إلى الآن ما انفكوا يعتزّون بها، ويزعمون تفوّقها. يُحكى عن فولتير (Voltaire) أنه زار بلاط برلين، فوجد جُلّ الناس يتكلمون الفرنسية، فلاحظ باعتزاز أن الفرنسية يتكلمها كل من له وضع اجتماعي يذكر، وأن الألمانية يتكلمها الجنود والخيل! إنها لغة **الثقافة**، واللُّغة **الوحيدة** لها. وكانت الفرنسية مهيمنة ثقافيًا على أوروبا منذ القرن الثامن عشر، فانتفض الألمان ضد الهيمنة التي طبعتها النيو ـ كلاسيكية، مستعيضين عنها برومانسية تمثل اللُّغة فيها دعامة أساسية. ووُظفت القومية اللغوية بشكل رهيب مع هتلر الذي برّر غزواته للأقطار المجاورة على خلفية أن الشعوب الناطقة بالألمانية فيها هي جزء لا يتجزأ من الأمة الألمانية. وقمع اليهود وأبادهم بدعوى أن ليس لهم لغة ـ أُم حقيقية، وإن كانت لغتهم البيدش هي صيغة للألمانية، وهم بذلك يمثلون عبئًا على المجتمع السياسي الألماني الأصيل.

ب ـ بناء الهُوية الوطنية واللُّغة: دانتي وفصاحة العامي

مثلت إقامة الإيطالية باعتبارها لغة وطنية نموذجًا حديثًا آخر للقومية اللغوية، ولو أن إيطاليا لم تصبح دولة إلا في عام ١٨٦٠، ولم توحَّد إلا في عام ١٨٧٠. قبل ذلك، كانت شبه الجزيرة منقسمة سياسيًا، ولم تقم الوحدة الثقافية إلا عبر اللُّغة[٢١]. وخلال ألف سنة، منذ سقوط الإمبراطورية الرومانية إلى النهضة، كانت «اللُّغة» هي اللاتينية، ولم يكن هناك شيء اسمه

(٢١) Joseph, pp. 98-102.

«اللُّغة الإيطالية». يُنسَبُ المفهومُ وتبلورهُ إلى «بطل»، أو «أسطورة»، هو دانتي (Dante)، كاتب **الكوميديا الإلهية**. ففي مؤلفه عن الفصاحة العامية (De vulgari eloquentia) (الذي ألف في عام ١٣٠٦، ولم يظهر إلا في عام ١٥٢٩)، يتحدث عن سيرورة اكتشاف لغة وطنية لأمة لم تظهر سياسيًا إلا بعد خمسة قرون ونصف، من شأنها أن تحل محل اللاتينية (لغة العالم المسيحي): «نسمي **الكلام الدارج ذلك الذي نكتسبه من دون [تعلم] أي قاعدة**، بمحاكاة مربيتنا». ويعارض هذا الكلام باللُّغة التي نسميها «النحو» (Grammatical)، ويقصد بذلك اللُّغة الرسمية المكتوبة، أي اللاتينية: «ولنا بعد كلام آخر، ثانٍ، يسميه الرومان «نحوًا» [...]. وقلة فقط تستطيعُ استعماله، لأننا لا نستطيع تعلّمه وإتقانه إلا بكثير من الوقت والدراسة المكثفة».

يؤكّد دانتي أن هذا الكلام ثانٍ، لأنه ثانٍ في النبل، و«الدارج أو العامي أنبل منه: «من هذين [الكلامين] **الأنبل هو الدارج** [العامي]، لأنه **الأول** الذي استعمله الجنس البشري، لأن العالم كله يستعمله، [...] ولأنه **طبيعيٌ** عندنا، بينما الآخر مصنوع».

يحدّد دانتي شروط اكتشاف هذه اللُّغة ضمن أنواع الكلام الإيطالي بما هو مشترك وغير خاص، بواحدٍ من التنوعات اللهجية. إلا أن «اكتشاف» دانتي لا يعدو أن يكون ضربًا من الخيال والتمويه، بل إنه انتهى إلى تبنّي لهجته التوسكانية (Tuscan)، حيث لم يكن تبنّيها وتعميمها سوى صنيع آخر، وليس مشتركًا طبيعيًا، كما ادعى.

على كل، هذا نموذج آخر للقومية اللغوية، ينقل لهجة محلية إلى منزلة لغة وطنية، لتحل محل لغة قوية أخرى، يُضاف إلى النموذج الألماني أو النموذج الفرنسي، ويتعارض والنموذج العربي الذي سنفصّلُ فيه القول في المبحث الثاني.

ج ـ النقاش حول محددات الأمة والهُوية عند بعض المفكرين الحداثيين

استطاع أوتو فون بسمارك (Otto von Bismark) بين عامي ١٨٦٣ و١٨٧١، في بروسيا، أن يوحّد الأمة الألمانية تحت سيطرته، عبر الانتصار في عدد من الحروب ضد الدانمارك والنمسا وفرنسا. ومَثَّل حصار باريس في عام ١٨٧٠

أوج مرحلة قيام قومية ألمانية، وإعلان إمبراطورية ألمانيا، وضم الألزاس واللورين إلى أراضيها، بعد أن تردّدتا لفترة بين الحكمين الفرنسي والألماني، على الرغم من أن لهجاتهما المحلية جرمانية. واستمرت باريس في مقاومة الحصار الألماني، مع أن بقية فرنسا استسلمت، وكانت تسيّرُها «الجماعة» الكومونة (Commune)، وهي حكومةٌ بروليتارية شيوعية، ما فتئت أن أسقطتها الحكومة الوطنية الفرنسية الموقتة التي تكوّنت بعد عقد معاهدات مع البروسيين.

كان لهذه الأحداث أثرٌ مدوٍّ في نفس الفرنسيين، مماثلٌ لما وقع للألمان عقب انتصارات نابليون عليهم، ولِما واكب ذلك من كتابات فيخته عن القومية. كانت القومية اللغوية تحمل مصدر التبرير لضم الألزاس واللورين، ولم يكن واضحًا كيف يمكن دحض هذا النوع من الاستدلال. إلا أن رينان رفع التحدي حين دعا إلى قيام الأمة على أساس توارث الذاكرة والإرادة في الاستمرار في ممارسة هذا الإرث، والوفاء له. ففي كتابه **أصل اللُّغة** (١٩٤٨) (*De l'Origine du language*)، يستلهم رينان النظرة الرومانسية الألمانية، كما طوّرها ألكسندر فون همبولدت (١٨٣٨) (Von Humboldt)، المقِرة بأن بُنى اللغات كانت ثابتة وقت خلقها، وأن الإنسان البدائي خلق اللُّغة من دون مجهود، ومن دون توظيف لإرادته، بل بترك اللُّغة تتدفّق تلقائيًا وطبيعيًا من ملكاته العقلية والعضوية. وهو يجاري فيخته وفون همبولدت في الاعتقاد بأن «عقل كل شعب له الصلة الأوثق بلغته». وأما تصوّر بندكت أندرسون (Benedict Anderson) (١٩٩١)، فيتصوّر الأمة **جماعةً** سياسيةً متخيلةً (Imagined Political Community)، «[الأمة] متخيلة لأن أعضاء حتى أصغر أمة، لن يعرفوا أبدًا جل زملائهم الأعضاء، أو يلتقوا بهم، بل ويسمعوا عنهم، وإن عاشت في عقول كل منهم صورة توحدهم».

وهذا يذكّر بقول رينان: «جوهر الأمة أن كل الأفراد يشتركون في أشياء كثيرة».

على غرار «اكتشاف» اللُّغة الوطنية، الجزء الأهم في هذا الاختراع، أو التخيّل، للأمة هو خلق اعتقاد بأن الأمة لم تُخترَع، أو أن **اختراعها يجب أن يُنسى**. فلو كانت مخترعة لكانت اصطناعية، اعتباطية، عارضة، ما

يجعل صدقيتها ضعيفة. بل إن الأسطورة تجعل منها ذاتًا طبيعية، بأصالة متجذّرة، يُعاد اكتشافها، أو بتاريخ يضرب في الأزمان الغابرة. فهذا يقوي من طابعها التخيلي، لأنه، كما يُبيّن أندرسون «... بقطع النظر عن اللاعدالة أو الاستغلال [...]، تُصوّر الأمة دائمًا أخوّة أفقية عميقة. وفي النهاية، فإن هذه الأخوّة هي التي مكّنت، خلال القرنين الماضيين، الملايين الهائلة من الناس ألا تُقْتَل كثيرًا، مع استعداد للموت من أجل هذه التخيلات المحدودة»(٢٢).

كانت البُنى التنظيمية التي سبقت التصوّرات الحديثة للأمة، من تجمعات دينية، ومماليك سلالية، عمودية، أكثر منها أفقية. تنحدر فيها السلطة من الإله إلى السلطة الإنسانية العُليا، ومنها إلى المجتمع، مع استغلال من هو أعلى لمن هو أسفل. وأحد ملامح التمثل الحديث للأمة، أن الأمة أفقية، كل عضوٍ فيها متساوٍ مع الآخرين، يقتسم معهم أرضًا واحدة، ما يقفز على الفروق الدينية والثقافية والطبقية، ويشجع الناس على القتال في سبيل الأمة، حتى ولو على حساب أعضاء من دينهم نفسه... إلخ.

ليس وجود المجتمع المتخيل بالضرورة مرتبطًا بأفعال تخيّل دائمة، بل إن المتخيّل الأصلي يمكن إعادة إنتاجه (Reproduction)، كما عند بيار بورديو (Bourdieu) وآخرين، بتوظيف رموز وطنية في النقود أو الطوابع البريدية، أو عبر عادات يومية نعي، أو لا نعي بها، مثل العلم الوطني الموضوع على البنايات العمومية، فهذا ما يُسميه بليك (Bligg) (١٩٩٥) «القومية المبتذلة» (Banal Nationalism): «تمكّن العادات الأيديولوجية الأمم القائمة في الغرب من أن تعيدَ إنتاج نفسها. ويمكن الاستدلال على أن هذه العادات لم تُزَحْ من الحياة اليومية، كما افترض بعض الملاحظين. يوميًّا يُشار إلى الأمة، أو يُعَيَّنُ علمُها، في حياة المواطَنة. فالقومية، بعيدًا من أن تكون منقطعة في الأمم القائمة، وضع مُوَطَّن».

قد تبدو القوميةُ منسيةً، أو تختفي عن الظهور في المحيط الطبيعي للمجتمعات، إلا أن الهُوية تتجسّد في عادات الحياة الاجتماعية، ومن هنا

---

(٢٢) Joseph, p. 116.

إلحاح إدوارد سعيد (١٩٨٣) على أن الأمم «جماعات تأويلية» (Interpretative Communities)، أو كما يقول بيشهوفر (Bechhofer) (١٩٩٩): «الهوياتُ الوطنيةُ ليست ثابتةً بالأساس أو مُعطاةً، إنها مرتبطةٌ بصفةٍ حاسمة بأقوال الناس في سياقات وأزمان مختلفة. ولا ترتبط السيرورات الهُوية فقط بما يصدر من أقوال، بل بالكيفية التي تستقبل بها تلك الأقوال، فيقع التصديق عليها، أو تُرفض من قبل عدد مهم من الآخرين». فهذا يبتعد عن السرديات حول الهُوية الوطنية الثابتة والمُعطاة، أو المفروضة علينا بالولادة، وتظل غير متغيرة بالأساس، كما في النظرة الماهوية. إلا أن البنائيين يهاجمون الماهوية لكونها لم توفّق في تجاوز الأسطورة الملتصقة بالهُوية. ويُخطئ البنائيون من جهتهم في اعتبار أن الأسطورة مجرد مغالطة، لا تستحق أن يقف عندها المحلل. إنها بناء ثقافي لا يمكن فصله عن الهُوية الوطنية ككل(٢٣).

د ـ الطبقية القومية بعيدًا من ماهية دور اللُّغة

يعتقد هوبسباوم (Hobsbaum)، المؤرخ الاقتصادي المولود من عائلة يهودية في ألمانيا، وعضو الحزب الشيوعي حتى بعد انتقاله إلى بريطانيا في عام ١٩٣٣، أن الخطاب حول القومية، بما في ذلك الدور الرئيس الموكل إلى اللُّغة الوطنية، يحمل في طياتها انشغالات أعمق مما يصرح به. وإذا كان مفهوم الأمة الحديث منذ القرن الثامن عشر يجد فعلًا جذوره في السياسة، إلا أن تنزيله على أساس الحق الطبيعي للشعوب في تقرير مصيرها لم يكن مَرَدُّه فقط إلى وجود قوى أجنبية معادية يطلب الاستقلال عنها، بل وكذلك بسبب وجود الطبقة المتحكّمة بالشعب، خدمة لمصالحها ضد المصالح الاجتماعية/الاقتصادية للشعب، ومن هنا، الحاجة إلى مفهوم **الأمة ـ الشعب** (Nation-people): «ما مَيّزَ الأمة ـ الشعب حين ينظر إليها من الأسفل، هو أنها تمثل بالضبط المصلحة المشتركة ضد المصالح الخاصة، والخير المشترك ضد الامتياز، كما يوحي بذلك فعلًا استعمال الأميركيين لفظ قبل عام ١٨٠٠ للدلالة على الأمة [...]. ومن وجهةِ النظر الثورية ـ الديمقراطية، تصبح الفروق بين المجموعات الإثنية ثانوية،

---

(٢٣) المصدر نفسه، ص ١١٩.

كما بدت للاشتراكيين في ما بعد. وبعبارة أوضح، فإن ما ميَّز المعمرين الأميركيين عن الملك جورج وأتباعه، لم يكن اللُّغة ولا الإثنية، بل بالعكس لم تجد الجمهورية الفرنسية أي صعوبة في انتخاب الأميركي ـ الإنكليزي توماس باين (Thomas Paine) في معاهدتها الوطنية. وعليه، لا يمكن أن نقرأ في «الأمة» الثورية أي شيء يشبه البرنامج القومي (الحديث العهد) الذي يقيم أُمَمًا ـ دولًا لأجسام تحددها مقاييس، ناقشها منظرو القرن التاسع عشر مثل الإثنية، واللُّغة المشتركة، والدين، والتراب، والذاكرات التاريخية المشتركة»(٢٤).

مع ذلك، يتفق هوبسباوم مع باقي دارسي القومية في أن لِلّغة الوطنية أهميةً خاصةً في الخطاب القومي. وإذا كان أندرسون يعدُّ اللُّغة الوطنية معطًى، يمثلُ الأساس الذي تُبنى عليه الهُوية الوطنية، فإن هوبسباوم يعدُّ اللُّغة الوطنية نفسها بناءً خطابيًا: «اللغات الوطنية هي عكس ما تتصوّره الأسطورة القومية، أي الأساس الأهم للثقافة الوطنية ولمصفوفات الفكر القومي. فما هي إلا محاولات لاستخلاص لسان مُعَيَّر (Standardized) من بين ألسنٍ عديدة منطوق بها بالفعل، يتمُّ التقليل من شأنها لتصبح لهجات»(٢٥).

لا يمكنُ لأي دارسٍ لتاريخ لغة وطنية أو مُعَيَّرَة، أن يذهب إلى خلاف هذا، وإن كان هوبسباوم يُعطي أهميةً كبيرةً إلى هذا التاريخ وتبعاته الواسعة. فاللُّغة المعيّرةُ فكرةٌ أفلاطونية تضعها أعلى من صيغها المتنوعة والناقصة (التي تُنعت باللهجات)، وهي تحديدٌ روحاني صوفي للقومية، أو بناء أيديولوجي للمثقفين القوميين، وليس شيئًا متجذّرًا بالفعل عند مستعملي اللُّغة. أو بعبارة، إنه مفهوم أدبيٌّ، وليس وجوديًا. وإذا كان الأصل التاريخي لِلّغة المعيّرة أو مصدر بنائها، كما يُعرّفه صحيحًا، فإن اللُّغة المعيّرة، خلافًا لما يقول، تحيا عند المستعملين عندما تدخل مجالَ التربية والتعليم، ويتعممُ التعليم بها، وعندما تتملّك الأمة الأيديولوجيا اللغوية، بحيث يترسّخ الاعتقاد عند الطبقات الكادحة نفسها بأن اللُّغة ملكٌ للأمة، إضافة إلى

---

(٢٤) Eric Habsbawm, *Nations and Nationalism since 1780* (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1990), p. 20.

(٢٥) Hobsbawm, p. 51.

الطبقات العليا. بل إن هوبسباوم نفسه يرى أن الحماسةَ للقومية اللغوية هي ظاهرة تطبع الطبقة العاملة السفلى والمتوسطة: «فالطبقات التي تألّقت (أو سقطت) بالاستعمال الرسمي للعامية المكتوبة، كانت متواضعة اجتماعيًا، ومتوسطة تعليميًا، وهذا يتضمن من اكتسب وضع الطبقة المتوسطة الدنيا بموجب شغلها فعلًا لوظائف غير يدوية تتطلّب التكوين»[٢٦].

هكذا يُعدُّ هوبسباوم **العوامل الطبقية** أساس القومية اللغوية.

٥ ـ الهُوية الكونية والهُوية المواطِنة

نظرنا إلى نماذج للهوية والقومية تتأسس على رافدٍ واحد/ موحد، إثنيًا، وتاريخيًا، ولغويًا. وهناك نماذج للهوية تتصوّر الانتماء بالتعدد، لا بالأحادية، ولا تربطه بالحدود والتراب أو بالدم، أو بذاكرة خاصة، بل إن العالم كله يتحوّل فيها إلى مدينة (أو قرية)، تتساوى فيها الأجناس واللغات والتجارب، ولا عبرة فيه بالأمم ـ الدول، ولا مجال للانغلاق في «الحدود». فالقومية الإثنية (Ethnic Nationalism)، تركز على فكرة أن الوحدةَ تقوم أساسًا على الروابط الإثنية، وأن روابط هذه الجماعة يجبُ أن تقومَ في كيان سياسي محدد (الدولة عادة). هذا النظام السياسي هو صيغةٌ من صيغ الأمة ـ الدولة (Nation-state). إلا أن **القومية المواطنة** (Civic Nationalism)، أو ما سُمّي بـ **الرؤية الكونية** (Cosmopolitain Vision)، تمثّل اختيارًا يتجاوز التصورات التقليدية المظلمة للقومية. يقول سميث (Smith) (٢٠٠٧) في هذا الصدد (ص ٣٢٥)[٢٧]: [الأمة المواطنة] «مبنية على الاجتماع الإرادي للمواطنين الأفراد للتوافق على العيش المشترك باحترام قيم وضوابط مشتركة، نفعية وإجرائية بالأساس، وعلى ارتباط مباشر ومن دون وسيط بالدولة. وتمثل أحادية القوانين، والتساوي أمام القانون، والمتبادَل للحقوق والواجبات، المبادئ الموجهة لتصورٍ «مواطِن» للوطنية (Nationhood). فالأمة نفسها ينظر إليها باعتبارها جماعة سياسية ـ قانونية مستقلة ذاتيًا، محددة بأرض مشتركة، وبتاريخ مواطن مشترك، وبأعضاء توحّدهم ثقافة عمومية مشتركة».

---

(٢٦) Joseph, pp. 123-125.

(٢٧) نستوحي ما يرد في هذه الفقرة من: الفاسي الفهري، و Edwards, pp.175-176.

ففي أمة مواطنة، تصبح **الهُوية الفردية ظاهرةً سياسيةً**، وليس شيئًا مبنيًّا على أساطير تأسيسية، أو روابط سلفية عتيقة، أو روابط الدم، أو غير ذلك من الروابط الإثنية، حيث المواطنة بقدر ما تتيح الانفتاح على روابط وترتيبات جديدة تغلق الباب بوجه كل ما هو إثني، ويُصبح معها ممكنًا توسيع العلائق لتكون عابرة للدول، وظهور هويّات واسعة مثل الهُوية الأوروبية، أو الهُوية العربية. وكما يلاحظ سميث، تتوخّى الرؤية الكونية البحث عن هوية شمولية افتراضية، في عالم منكمش، أصبحت فيه التبعية الاقتصادية وغيرها من التداخلات الكونية تؤدي الدور الأهم. ففي هذا التصور المثالي، يصبح العالم فضاءً (أو مكانًا) واحدًا، أو مدينة كونية فعلًا[٢٨].

لا يخلو الفكر الإنساني السابق والتجارب الإنسانية من هذا التمثل المثالي للعالم على أساس أنه «مدينة كونية». ففرانسيس بيكون (Francis Bacon) في (*New Atlantis*) **(الجزيرة الجديدة)** في عام ١٦٢٦ يصفُ جزيرة خيالية يُبنى فيها التقدم والنموّ على العلم والعقلانية، مبتعدًا بذلك (في طوباوية) عن القبليات الضيقة والكابحة. ونجد يوتوبيا مماثلة عند توماسو كامبانيلا (Tommaso Campanella) في كتابه **مدينة الشمس** (*Civitas Solis*) في عام ١٦٠٢، أو جوهان أندريا (Johan Andrea) في **المدينة المسيحية** (*Christianapolis*) في عام ١٦١٩، بل إن عددًا من الدراسات ذهبت إلى أن فكرة الكونية قديمة جدًا، تبلورت منذ زمن سقراط، ثم عادت إلى الظهور الآن، بعد أن اختفت. وفي العصر الحديث، نجد إينياتيف (Ignatieff)، عند تحليله انفجارات القومية العنيفة، يدعو إلى تبنّي القومية المواطنة بمثاليتها المبنيّة على المواطنَة المتساوية، الرافضة للإثنية الطائشة التي تُولي الأهمية الأولى لما هو إثني إقصائي. فهي نبضةٌ كونيةٌ تتجاوز ضيق الأفق الإثني، من أجل تثمين/ تزكية التعدد الثقافي (Multiculturalism)، أو الحساسيات الإثنية الجامعة (Pan-ethnic).

هناك صعوبات تُواجه «القومية المواطنة» تتعلّق أولًا بتأثيرها الاجتماعي المحدود، إذ على الرغم من أن القومية المواطنة هي المرحلة المقبلة المهمة في الترتيبات الاجتماعية على نطاق أوسع، إلا أن انتصارها على

---

(٢٨) Edwards, p. 176.

الترتيبات الإثنية البدائية لم يحصل بعد بصفة جوهرية ومتوافق عليها، بل إن البحث في العلاقة بين الروابط الإثنية والروابط المدنية المواطنة والانتقال المجتمعي ما زالت بحاجة إلى بحث وتَقَصٍّ. وذهب بعضُ الباحثين إلى أن التضامن الإثني ينتمي إلى الماضي، وأن المجتمعات هي الآن بصدد الانتقال إلى الكونية أو ما ـ بعد ـ الإثنية، في دراسات كونية بعد ـ قومية، كما حصل في كندا (باستثناء كيبيك)، حيث تخلّت عن روابطها ببريطانيا، لتتحوّل إلى «أمة مواطنة»(٢٩).

وقد تعاني المجتمعات الفاقدة للإثنية (أو المتخلية عنها) فقدان الاستقرار، أو هي مرحليةٌ فحسب. تخيّلوا أن الإثنيات القديمة تذوب في بوتقة انصهارية في أميركا، إلا أن ذاتًا جديدة تنمو، «مواطنة» أساسًا، في أميركا ما بعد الإثنية، وهي مزيجٌ إثني، وإطارٌ جديد لروابط جديدة بالدم والانتماء. وعليه، فإن الانتقال ليس من إثنية جماعية متعددة إلى كيان سياسي بعد ـ إثني، بل إلى تجانس وطني جديد، أو أمة ـ دولة جديدة. فالانتقال من التنوع إلى التجانس (النسبي) سيرورةٌ معهودةٌ على المدى الطويل. فهل تكون الوطنية المواطِنة محطة فقط على الطريق إلى صيغة جديدة لكيان قائم على الدم (وإن كان جديدًا)؟ أو في الاتجاه الآخر، هل يمكن أن يكون الانتماء مؤسسًا على تبني «فكرة» مجردة للجماعة السياسية؟ بالتأكيد، ليس طريق الفرار من شياطين القومية الإثنية إلى الكونية الراديكالية مُعَبَّدة بما يكفي(٣٠).

بل إن عولمة المجتمع وشموليته، وما يدعو إليه من محو الفوارق الثقافية وتقوية التجانس، قد يذكي الحاجة إلى البحث عن روابط وسِمات أكثر محلية وتشديدًا على الفروق والاختلاف. وبالنظر إلى الأرضية الأخلاقية العالمية التي تدعو إليها الوطنية المُواطِنة، فإنها تتفوّقُ بالتأكيد على القومية الإثنية، لأن الأولى احتوائية مرغوب فيها، والثانية إقصائية

---

(٢٩) نترجم (civic) بمواطن، نسبة إلى «الوطن»، علما بأن هناك من يترجمها بمدني نسبة إلى «المدينة» فيخلط بين (civic) و(civil). انظر: الفاسي الفهري، وعن مدلول المدني (civil) في مقابل العسكري أو المرتبط بجهاز الدولة، الذي يوصف به المجتمع عادةً (civil) (society)، بينما يقترن (civic) (مواطن) بالوطن أو القوم (nation)، أي أمّة ـ مواطنة (civic-nation).

(٣٠) الفاسي الفهري، و Edwards, p. 179.

مزعجة، غير عادلة وغير عقلانية. إذ يتماشى مشروع الدولة الحديثة الديمقراطية المتقدمة بقيم أخلاقية عالية وكونية، ومشروع المجتمع المرتبط بها، بكلٍّ تأكيدٍ مع الوطنية المواطنة، ويبتعدان عن كل دور مركزي للإثنية السياسية، كما يترجم ذلك، مثلًا، شعار الجمهورية الفرنسية الثلاثي: «الحرية، المساواة، الأخوة»(٣١).

استنتاجات

رصدنا في هذا المبحث مختلف التمثّلات لمقوّمات الهُوية والقومية والأمة، وخصوصًا ما يتعلق بتمثّلات البُعد اللغوي وأهميته، ونماذج العلائق التي أُقيمت بينه وبين قيام الهُوية الجماعية السياسية والاجتماعية، خصوصًا في النموذج القومي اللساني الألماني، والنموذج الفرنسي المتقلّب بين الإرهاب اللغوي مع شعارات الثورة، وفكر رينان في ما بعد، ونماذج أخرى توفيقية، أو طبقية... إلخ. وسنجدُ نماذج لتنوع مماثل للتصور العربي لرابطة اللُّغة والهُوية في المبحث الثاني.

ثانيًا: الهُوية العربية، الفُصحى وضرّاتها، والقومية وبدائلها

«إن كل الشعوب التي تتكلم العربية [...] عربية. وكل فرد ينتسب إلى أحد هذه الشعوب، [...] عربي»

(ساطع الحصري)(٣٢).

«الإسلام [...] حركة عربية [...] معناه تجدّد العروبة. فاللُّغة التي نزل بها كانت اللُّغة العربية، وفهمه للأشياء كان بمنظار العقل العربي. والمسلم في ذلك الحين لم يكن سوى العربي».

(ميشل عفلق)(٣٣)

---

(٣١) هذا علاوة على أن العولمة والكونية تتحكّم فيها أيضًا مصالح الأقوى، انظر بهذا الصدد: عبد الهادي بوطالب، نحو عولمة أخرى أكثر عدلًا وإنسانية (الدار البيضاء: دار النشر المغربية، ٢٠٠٤).

(٣٢) ساطع الحصري، آراء وأحاديث في القومية العربية، سلسلة التراث القومي. الأعمال القومية لساطع الحصري؛ ٧ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤)، ص ٧٩.

(٣٣) ميشل عفلق، في سبيل البعث، ط ٣ (بيروت: دار الطليعة، ١٩٦٣)، ص ٤٣.

«العروبة التي تهمل المبادئ الجغرافية والإقليمية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية، ولا تستند إلا إلى الدين وإلى اللُّغة، هي عروبةٌ تُعطي الدول الأجنبية فرصة للتسلط [و...] ترمي إلى إيقاد نار الفتنة الدينية والحروب الداخلية».

(أنطون سعادة)[٣٤].

«إننا نحن السوريين القوميين [...] هم العرب قبل غيرنا. نحن جبهة العالم العربي وصدره وسيفه وترسه، ونحن حماة الضاد ومصدر الإشعاع الفكري في العالم العربي»

(أنطون سعادة)[٣٥].

من العناصر المحددة للعروبة عبر العصور (التي لا جدال فيها في ما قبل الإسلام على الأقل) **اللُّغة والثقافة والتاريخ ووعي الجماعة** بهذه «الإثنية»، أو «الأمة». ولا شك في أن الدين (الإسلام) أدّى دورًا مهمًا في تشكّلها بعد أن اتسعت العروبة لتشمل من دخلوا في الإسلام من دون أن يكونوا عربًا (وهم أغلبية عرب اليوم)، إضافة إلى المسيحيين واليهود العرب. بل أدى تشابك علائق اللُّغة والدين والإثنية والثقافة إلى قيام قوميات ارتدّت عن هذه الهُوية العربية الإسلامية المركبة، للمطالبة بفك الارتباط بين العروبة والإسلام، أو فك الارتباط بين المعتقَد (الإسلام) ولغة النص العَقَدي (القرآن)، بهدف شرعنة لغة إثنية أكثر عراقة (كما في حالة الكردية أو البربرية)، أو تبني هوية قُطرية تكون لغتها هي العامية الدارجة، بحدود الدولة القطرية. والأهم في كل هذا هو أن اللُّغة، على الرغم من وجود نوع من التوافق على أهميتها في تحديد الإثنية، أو دعم وحدة الأمة في المنطقة العربية، لا يُسند إليها دور واحد يمثل موضع اتفاق بين الفرقاء السياسيين، بل إن اللُّغة العربية الفُصحى (أو الفصيحة) لا تعتبر دائمًا الدعامة الحاسمة في بناء الدولة/ الأمة على صعيد العالم العربي بأكمله، ولا على مستوى «الأمة القُطرية» (كما يتبيّن مثلًا من حصول البربرية على وضع لغة رسمية إلى جانب العربية في المغرب، أو من استمرار الدعوات إلى ترسيم العامية في بعض الأقطار العربية، أو إعطاء وضع خاص للّغة

---

(٣٤) أنطون سعادة، **الأعمال الكاملة**، ١٢ ج (بيروت: مؤسسة سعادة الثقافية، ٢٠٠١)، ج ٥، ص ٢٤٧.

(٣٥) سعادة، ج ٤، ص ٢٤.

الفرنسية في مختلف مرافق الحياة، أو إحلال الإنكليزية لغة تعليم حصرية للمواد العلمية، في أقطار أخرى... إلخ). ومعنى هذا أن القومية العربية الحديثة التي قامت في سردياتها الأولى على **معيار اللُّغة الفصحى باعتباره معيارًا حاسمًا**، كما عند الحصري (١٩٨٥) مثلًا، لم تكن لها ترجمة فعلية في الواقع المعيش غالبًا. وعلى كل، لا يمكن أن تُعد أي صيغة من صيغ القومية العربية **قومية لسانية** بالمعنى الألماني الدقيق، أو حتى الإيطالي، لأن اللُّغة في هذا النوع من التمثّل هي التي «تخترع» الأمة والدولة، بينما ظلت الدول العربية/ الإسلامية (عبر العصور)، وحتى عصرنا الحديث، تنصُّ على اللُّغة العربية في دساتيرها بصيغ تتردّدُ ما بين «الرسمية» (Official)، و«الوطنية» (National)، أو الاشتراك في الرسمية (كما في لبنان والمغرب)... إلخ، وتُمارس في الآن نفسه سياسة أخرى على أرض الواقع، تجاه اللُّغة الأجنبية واللهجة العامية، تترجم التردّد في الربط القوي بين اللُّغة والوطنية (أو القومية) والدولة. هذه الازدواجية بين الخطاب، أو حتى التشريع، والممارسة والسياسة (بسياسة معلنة وسياسة ممارسة)، علاوةً على كون الخطاب شبه الرسمي يُضعف دور اللُّغة العربية الفصحى باعتبارها محددًا أوّل وحاسمًا لبناء الأمة العروبية ودولتها، على طريقة الدولة الفرنسية القائمة على شعار «لغة واحدة وأمة واحدة ودولة واحدة»، أو الدولة الألمانية، أو التركية... إلخ.

إذا كان الخطاب القومي والوطني العربي يحملُ الاعتزاز باللُّغة العربية وسموّها، ورمزيتها، وسيادتها (المقاوِمَة للمستعمر التركي أو الفرنسي أو الإنكليزي)، ودورها في توحيد الأمة، وربط الماضي بالحاضر والمستقبل، مواكبةً وتحديثًا (في المجالات الثقافية والفكرية والاقتصادية/ الاجتماعية والسياسية المختلفة)، فإن المعادين للّغة العربية ما فتئوا يشكّكون في **وطنيتها** (مدّعين أنها لا ترتبط بوطن أو شعب)، و**طبيعيتها** (زاعمين أنها «مصطنعة»، وأن لا أحد يتكلم بها باعتبارها لغة تلقائية، أو لغةً ـ أم؛ بل هي لغة الرسميات والتعبير عمّا هو ملقن، ناسبين **الحيوية والتلقائية** إلى العاميات الدارجة التي ابتعدت من الفصحى، في رأيهم، ابتعاد اللغات الرومانية أو الإنكليزية من اللاتينية. وبموازاة مع هذا، دافع بعض العرب عن قومية قطرية تقوم على العامية (في مصر أو لبنان أو سورية أو المغرب

أو تونس. . . إلخ)، أو قومية أقلية داخل القطر الواحد تقوم بلغتها (كما عند أكراد العراق أو البربر في المغرب العربي)، أو عن هوية متوسطية أو كونية لا ترتبط بلغة دون غيرها. ولتجاوز هذا البخس والعداء، علاوةً على الخلط، لا بدَّ من أعمال وخطط وسياسات تُعيد النظر بالتصورات، وتعتمد آليات الإقناع والتفاوض والديمقراطية لإقامة هوية لغوية تأخذ بالحسبان التحديات المطروحة، ورغبات وحاجات الأغلبية والأقليات، ومتطلّبات التدبير المعقلن للتحديات اللغوية المتفاعلة مع ما هو ثقافي أو اقتصادي وسياسي، وفي الوقت نفسه تركز على دور اللُّغة العربية باعتبارها لغة جامعة للأمة، ورأسمالًا هويًا وحضاريًا، ولغة اتصالية عالمية[٣٦].

١ ـ العروبة اللُّغوية وتمثّلاتها

أدّت أسماءٌ كثيرة دورًا مهمًا في التعبير عن مقولة اللُّغة ـ الأمة في الفكر العربي الحديث، لعل من أبرزها ساطع الحصري، وزكي الأرسوزي، ونديم البيطار، وميشل عفلق، إضافة إلى بدايات مع بطرس البُستاني ورفاعة الطهطاوي وحسين المرصفي وإبراهيم اليازجي، وفرنسيس المرّاش، وآخرين، في حركة لغوية أدبية عاطفية قومية[٣٧].

أ ـ أدبيات أولى

يُعرّف الشيخ حسين المرصفي (المتوفى في عام ١٨٩٠) الأمة بأنها «جملة من الناس تجمعهم **جامعة**، وهي بحسب الاستقراء، اللسان والمكان والدين». ويؤكد أسبقية اللسان في الكلام على هذه العناصر، وأسبقيتها على الوطن والحكومة والعدل والتربية: «أما الأمة بحسب اللسان، فهي أسبق استحقاقًا لهذا الاسم، وهو بها أليق، فإن جامعتها من ذاتها، وهي أدخل في الغرض من الاجتماع، إذ بوحدة النطق يتمُّ الائتناس، ولا تكون نفرة ووحشة، بخلاف أهل الألسنة المختلفة [. . .] فإنهم في أول الأمر يكونون

---

(٣٦) في هذا الصدد انظر أبحاث الفاسي الفهري، وضمنها: عبد القادر الفاسي الفهري: **أزمة اللغة العربية في المغرب** (بيروت: دار الكتاب الجديد، ٢٠١٠)، و«اللغة العربية في المغرب إلى أين؟،» **الاتحاد الاشتراكي**، ١٤/٠٧ رقم ٩٥٢٨ (٢٠١٠).

(٣٧) عن هذه الأدبيات، والمزيد منها، انظر: نصار ١٩٩٤، و Suleiman, *the Arabic Language*.

بمنزلة الحيوانات العجم [...] حتى يتعلم فريقٌ لسانَ فريق [...] وحينئذٍ يكونون بمنزلة الأمة بحسب اللسان. ولم يكن [...] اعتبار من جهة جمعية السياسة والملك وهيئة الدولة [...]»(٣٨).

في نقاشه العرق أو الأصل الواحد باعتباره أساسًا لقيام الأمة، يوظّف المرّاش (١٨٣٦ ـ ١٨٧٣) مقولة الجنس، ويحدّده بالآتي: «إن الجنس الواحد لأمة هو صعود هذه الأمة إلى أصل واحد أو إلى جملة أصول [...] هي وحدة اللُّغة ووحدة العادة [...] ووحدة المذهب [...]. فمتى رأينا أمّة ما ذات لغة واحدة وعادات واحدة ومذهب واحد علمنا أنها ذات جنس واحد»(٣٩). والجنس هنا يقتربُ مما يسميه الأنثروبولوجيون الإثنية (أو الثقافة)، وتحتل فيه اللُّغة، بحسب المرّاش، المرتبة الأولى، لأنها ذات الفاعلية التوحيدية الأولى. وتمثّل وحدة المذهب الابتعاد عن الخلافات المذهبية الطائفية والدينية، كما تمثّل وحدة العادة التخلّي عن العادات الاجتماعية الإفرنجية. فهو تصوّر لغوي اجتماعي(٤٠)، أو (Sociolinguistic)، كما يُسمى في الأدبيات العصرية لعلوم اللُّغة اليوم.

اشتهر إبراهيم اليازجي (١٨٣٧ ـ ١٩٠٦) بقصائده السياسية لحضّ العرب على النهوض والتحرك ضد العثمانيين (و«تتريكهم» العرب)، وهي مليئة بالإشارات العصبية الجنسية والتفاخر الجنسي. وذهب أحمد فارس الشدياق (١٨٠١ ـ ١٨٨٥)، عبر مراقبته للوحدتين الألمانية والإيطالية، إلى أن «اللُّغة والجنس يحددان عنصر الأمة [...] والعودة إلى وحدة الجرمان أمرٌ حتميٌّ، فالجرمان جنس واحد ولغة واحدة». ويربط عبد الغني العريسي (١٨٨٩ ـ ١٩١٦) اللُّغة بالجنس، أو العنصر وقيام الأمة واستمرارها: «إن الأمم لا تحيا حياة المنعة [...] إلا إذا رزقها الله من يحتفظ بعُراها الوثيقة وأواصرها المحكمة. وأشدها إحكامًا، وأوثقها رباطًا، جامعة اللُّغة. فاللُّغة أداةٌ لقوام العنصر ووسيلة لجماع النهضة. فإذا ما اندرست اللُّغة اندرس العنصر، وعفى القوم».

---

(٣٨) المصدر نفسه، ص ٢١٥.

(٣٩) المصدر نفسه، ص ٢١٣.

(٤٠) المصدر نفسه، ص ٢١٤.

يضيف العريسي مؤكدًا حقّ العرب بتكوين أمة: «إن الجماعات في نظر علماء السياسة لا تستحقُّ هذا الحق إلا إذا جمعت على رأي علماء الألمان، وحدة اللُّغة ووحدة العنصر، وعلى رأي علماء الطليان، وحدة التاريخ ووحدة العادات، وعلى مذهب ساسة الفرنسيس، وحدة المطمح السياسي. فإذا نظرنا إلى العرب من هذه الوجوه الثلاثة، علمنا أن العرب تجمعُهم وحدة لغة ووحدة عنصر، ووحدة تاريخ ووحدة عادات، ووحدة مطمح سياسي. فحق العرب بعد هذا البيان أن يكون لهم على رأي كل علماء السياسة من دون استثناء حق جماعة، حق شعب، حق أمة»[41].

من الروّاد الذين يمكن نسبهم إلى «اللغوية الإثنية» صلاح الدين القاسمي (١٨٨٧ ـ ١٩١٦)، كاتمُ سرّ جمعية النهضة العربية التي أُسست في عام ١٩٠٦، وانتقلت إلى دمشق، حيث لغة التعليم في المدرسة الثانوية الأميرية التي تُعلّم فيها التركية، وحيث تعليم النحو والصرف العربي باللُّغة التركية، كذلك وبكتابتها، فكانت ردة فعل قومية متركزة على اللُّغة والتعلّم بها وتعليمها، وحقوق العرب اللغوية المشروعة[42]. وهو يرى أن القومية تنمو ما دام التنافس بين العناصر موجودًا، «وهي كبقية الكوائن تخضعُ لنواميس اجتماعية طبيعية ترجع إلى أن الأمة تتطلّب أن تحفظ حياتها بحفظ لغتها وعاداتها وتقاليدها من الأعداء الداخلين فيها والخارجين عنها». وإذا كانت اللُّغة من الذرائع الكافلة لتقويم الحياة القومية، فإنه «ليس أدعى لإبادة حياة الأمة [...] من السعي وراء إماتة لغتها التي يتفاهم بها أبناؤها». الغاية هي إحياءُ النفوس بإحياء اللُّغة العربية، لأن «اللُّغة من أحكم الصلات بين البشر [...] ومن أعظم عوامل النهوض والارتقاء في حياة الأمم العلمية والاجتماعية والسياسية». وتأسيسًا على هذا، يدافع عن التعريب من أجل إصلاح التعليم: «أول ما يراد من إصلاح التعليم هو أن يكون أولًا بالعربية، إذا كانت المدارس مشيّدة في بلاد يقطنُها الناطقون بالضاد ممن انحدروا من أصلاب العرب العرباء»[43].

---

(٤١) المصدر نفسه، ص ٢٣٠.

(٤٢) المصدر نفسه، ص ٢٣٧ ـ ٢٤٠.

(٤٣) المصدر نفسه، ص ٢٤١ ـ ٢٤٢.

ب ـ الحُصري والقومية اللغوية التاريخية

مُساهمة ساطع الحُصري (١٨٨٠ ـ ١٩٦٨) في ربط اللُّغة بالأمة مستفيضة ممتدة (في أربعة عقود من الكتابات)، استفاد فيها من الاطلاع الواسع على تاريخ الفكر القومي وحركاته في العالم، واعتمد على المقابلة الاجتماعية التاريخية، كما يُبيّن ذلك ناصيف نصّار[٤٤]. أبرز آرائه أن الأمة تقوم على وحدة اللُّغة ووحدة التاريخ، وهي أطروحة متناثرة في كتابين على الخصوص، **آراء وأحاديث في الوطنية والقومية** (صدر في عام ١٩٤٤)، **والعروبة أولًا** (في عام ١٩٨٥). يقول في الكتاب الأول: «إن الأساس في تكوين الأمة وبناء القومية هو **وحدة اللُّغة ووحدة التاريخ**، لأن الوحدة في هذين الميدانين هي التي تؤدّي إلى وحدة المشاعر والمنازع، ووحدة الآلام والآمال، ووحدة الثقافة و[...] تجعل الناس يشعرون بأنهم أبناء أمة واحدة متميزة [...]، لا وحدة الدين، ولا وحدة الدولة، ولا وحدة الحياة الاقتصادية تدخل بين مقوّمات الأمة الأساسية. كما أن الاشتراك في الرقعة الجغرافية أيضًا لا يمكن أن يعتبر من مقومات الأمة الأساسية [...] اللُّغة تكون روح الأمة وحياتها، والتاريخ يكون ذاكرة الأمة وشعورها»[٤٥].

حدّدَ الحُصري الأمة أساسًا باللُّغة. والتاريخ المقصود هو تاريخ الأمة ـ اللُّغة، أي وحدة اللُّغة والثقافة، وما يرتبط بذلك من وحدة المشاعر والمنازع ووحدة الآلام والآمال. إن رابطة اللُّغة قبل أي رابطة أخرى، وكان نقده لاذعًا لمنكري هذا التوجه في أساس تكوين الأمة، بدءًا بطه حسين، عميد الأدب العربي، وأنطون سعادة، مؤسس الحزب السوري القومي الاجتماعي[٤٦]. وإذا كان الدين، بعد تاريخ اللُّغة ـ الأمة، من أهم العوامل في تكوين الأمم التي تقوي اللُّغة والتاريخ، فإن الحصري يدافع باعتدال عن قومية عربية علمانية، لا يكون فيها الدين حاسمًا: «إن الروابط الدينية لا تخلو من التأثير في الروابط القومية. وتأثيرها هذا قد ينضمُّ إلى تأثير اللُّغة والتاريخ، فيقوّي الروابط القومية، وقد يخالف التأثير المذكور،

---

(٤٤) المصدر نفسه، ص ٢٤٥.

(٤٥) الحصري، ص ٢٠٥ ـ ٢٠٦.

(٤٦) نصّار، ص ٢٥٥ ـ ٢٥٧.

فيضعف تلك الروابط. ومهما كان الأمر، فإن الرابطة الدينية وحدها لا تكفي لتكوين القومية، كما أن تأثيرها في تسيير السياسة لا يبقى متغلّبًا على تأثير اللُّغة والتاريخ. إن هذا التأثير يشتدُّ أو يتراخى، يتقوّى أو يتلاشى، بحسب تطور علاقة الدين باللُّغة»[٤٧].

يستغربُ المحللون أن الحُصري الداعي إلى ضرورة الوحدة السياسية العربية، والمُدرِك لأهمية النزعات القومية في تأسيس الدول، لا يعير الدولة اهتمامًا كبيرًا في إبراز الأمة. بل إن كيان الأمة لا يتوقّف على وجود الدولة، وإن كانت تتولّى رعاية شؤونها، وتقويتها وتعزيزها، وقد تؤثر في اللُّغة: «وحدة الحكم والإدارة، هل تؤثر في تكوين القوميات؟ [...] الحقيقة هي أن الحكم المشترك لا يؤثر في القومية إلا من خلال تأثيره في اللُّغة. وبالكيفية نفسها، لا تلقى وحدة الحياة الاقتصادية عنده الأهمية الكبيرة: «فاستبعاد الدولة من عداد مقومات الأمة الأساسية يستلزم منطقيًا استبعاد الحياة الاقتصادية التابعة لها أيضًا من عداد المقومات الأساسية». لأن وحدة الحياة الاقتصادية لشعب من الشعوب تتبع وحدة الدولة التي يخضع لها، فلا يمكن فصل هاتين الوحدتين، باستبعاد واحدة واستبقاء أخرى في جملة مقومات الأمة الأساسية. طبعًا لا ينكر الحُصري أهمية وحدة الاقتصاد: «لا شك أن الاقتصاديات تلعب دورًا هامًا جدًا في حياة الأمم. ولكن دورها هذا لا يشمل «تكوين الأمة». فإن الاقتصاديات تقوّي الأمة، لكنها لا تخلقها. شأنها في ذلك لا يختلفُ عن شأن الدولة أبدًا. «الدولة، كما هو معلوم لدى الجميع، تقوّي الأمة، بل توصلها إلى ذروة القوة، ولكنها لا تخلقها»[٤٨]. أما البيئة، فتنال عنده الحظ نفسه، حيث يدحض أطروحة أنطون سعادة، القائمة على جعل تأثير البيئة الجغرافية العامل الأول في نشوء الأمم، والتقليل من دور اللُّغة في تعريف الأمة. وللحصري آراءٌ كثيرة في عواقب تعدد اللغات على الأمم، أو قيام لغة واحدة مع أجناس مختلفة... إلخ. وما أردنا التركيز عليه هو أولية اللُّغة في تمثله للأمة، بل في تمثله لرهن دور العوامل الأخرى بدور اللُّغة.

---

(٤٧) الحصري، ص ٢٦٠.

(٤٨) المصدر نفسه، ص ٢٦٦ ـ ٢٦٧.

ج ـ الأرسوزي والأمة: اللُّغة ومبدأ الحياة

زكي الأرسوزي مفكّرٌ أيديولوجي قومي عربي، استعمل ثقافته الفلسفية في مقاربته للأمة والوجود القومي، أو الهُوية القومية، وبعث الأمة العربية، مع تركيز على اللُّغة. نهضة الأمة/ البعث عنده هي «العودة إلى العهد الذي نشأت فيه معالم حياة الأمة نشأةً طبيعيةً»، أي العصر الجاهلي، واستجلاء ماهيّة الأمة العربية هو همه الأساس في كتابه **العبقرية العربية في لسانها** (١٩٤٣)، لأن لكل أمة من الأمم نظرتها إلى الحياة، أو حجّتها التي تستوحي منها سلّم قيمها. وليس أبلغ وأفصح من اللُّغة في التدليلِ على التجلّيات التي عبّرت عنها الأمة.

إن الصفة الأساس للأمة، والمميزة لها هي لغتها. إن كيان اللُّغة (الحي)، وكيان الأمة وجهان لحقيقة واحدة، تدبّر من الملأ الأعلى .**الأمة هي لسانها**، وهي عبقرية مُبدعة وتجربة رحمانية. إن الرابطة التي تجمع جماعة من أفراد النوع البشري وتجعل منهم أمة هي رابطة الأخوّة الطبيعية التي تؤسّس عليها الأسرة، وتُصاحبها الرابطة اللغوية في الصميم. الأخوية الطبيعية حلّت محل الأخوّة في الدين. والدولة هي شخص الأمة في طور التحقق، وظل حقيقتها المُثلى(٤٩).

د ـ وحدة الأمة السياسية/ اللغوية: البيطار وغيره

يُبنى تفكيرُ البيطار على مفهوم **الوحدة**، وحدة الوجود السياسي والعمل السياسي للأمة، الذي يقوم على رابطة **اللُّغة الواحدة**، في الأيديولوجيا البعثية والناصرية، وجدلية الأمة والدولة الكامنة في مقولة الوحدة. فهذه الجدلية واضحة في أدبيات حزب البعث العربي، ودستوره:

ـ «العرب أمةٌ واحدة لها حقها الطبيعي في أن تحيا حياة دولة واحدة، وأن تكون حرةً في توجيه مُقدّراتها».

ـ «الوطن العربي وحدة سياسية اقتصادية لا تتجزأ، ولا يمكن لأي قطر من الأقطار العربية أن يستكمل شروط حياته منعزلًا عن الآخر».

---

(٤٩) انظر: نصّار، ص ٢٧٩ ـ ٢٩٩، للتفاصيل.

ـ «الأمة العربية وحدة روحية ثقافية، وجميع الفوارق القائمة بين أبنائها عرضية زائفة تزول جميعها بيقظة الوجدان العربي».

ـ «الوطن العربي للعرب، ولهم وحدهم حق التصرف بشؤونه وثرواته وتوجيه مقدراته».

لكن ما العربي؟ الناطق بالعربية، الذي يعيش في الأرض العربية (أو يتطلّع إلى ذلك)، والمؤمن بالانتساب إلى الأمة العربية. واللُّغة العربية هي العامل الموضوعي الأشمل للشعوب التي تقطن من المحيط إلى الخليج.

يتضح من كتابات ميشيل عفلق أن «اللُّغة أبرز عنوان لاستمرار [الصفة العربية المشتركة] بما تتضمنه اللُّغة عادةً من وحدة في التفكير والمبادئ والمثل». وأن الأمة العربية «ميزتها وحدة الأصل والعنصر [. . . التي] صقلتها وغذّتها وحدة اللُّغة والروح والتاريخ والثقافة [. . .] والحب هو التربة التي تتغذّى قوميتُكم منها [. . .] فتكون سمحة [. . .] تظلل بجناحيها كل الذين شاركوا العرب في تاريخهم، وعاشوا في جوٍّ لغتهم وثقافتهم أجيالًا، فأصبحوا عربًا في الفكرة والعاطفة». فوحدة اللُّغة هي الرابطة الأساسية عند عفلق، وإن كانت القومية التامّة تتطلّبُ عنصر الإرادة وعنصر الدولة الواحدة. والقومية لا تزول بالإرادة، ولكنها لا تستمر، ولا تتحقق بصفة كاملة من دون الإرادة. والتعبير عن الإرادة يتحقق في المجال السياسي، وإقامة الدولة العربية الواحدة، أو إقامة الحزب الذي يمثل صورة مصغرة للأمة.

في الحركة الناصرية التي انتقلت من الأمة المصرية إلى الأمة العربية، أصبحت وحدة اللُّغة هي المحدد الأساس للأمة، بعد أن اتسع المفهوم لينطبق فقط على «الدائرة العربية». ربط البيطار بين وضعه بصفته عربيًا وحدويًا ثوريًّا، ودراساته السوسيولوجية التاريخية المركّزة على التجارب الوحدوية. يعرّف الهُوية القومية بأنها «مجموعة من السمات العامة التي تميز شعبًا أو أمة في مرحلة تاريخية معيّنة». فكل من الأمة والهُوية نتاج التاريخ. «الهُوية القومية نتاج التاريخ، تخضع للمتحول، في صيرورة دائمة، وليس في كينونة». إن شخصية الأمة ليست جوهرًا ثابتًا بمعزل عن تأثير الأوضاع التاريخية المحيطة، بل إن **التاريخ هو الذي يشكّلها**. ومن هنا نقده

اللاذع لمن يؤسس تحديد الهُوية على عوامل ثابتة، مثل العِرق والجغرافيا أو الغريزة... إلخ، بل إن **العوامل دينامية**، مثل الاحتكاك الثقافي والحروب والهجرة والاختراعات والأزمات والصراعات... إلخ. إن أهم الأسباب المعرفية لفشل الفكر العربي الوحدوي هو ما يُسميه العطل الميتافزيقي. لا تتكشّفُ حقيقة الجماعة أو الهُوية القومية ونوعية الوحدة إلا في النظرة التاريخية. إن الوحدة ليست نفسية عقلية ثابتة، أو عبقرية فطرية، بل إنها وحدة متحوّلة نسبية(٥٠). تدخل **وحدة اللُّغة** في علاقةٍ جدليةٍ مع **وحدة الدولة** عند البيطار حين ينظر إلى مشكلة تجزئة العالم العربي والإقليمية السياسية. فوقت الاستعمار، قام الدفاع عن الوحدة من منطلق اللُّغة الواحدة والتاريخ الواحد والثقافة الواحدة باعتبارها مقومات الوجود القومي العربي، ومنابع الشعور بهوية عربية قومية. إن الاستعمار كان يدعم ويرعى كل تميّز للمجموعات القطرية والاستقلال عن بعضها بعضًا سياسيًا وثقافيًا واقتصاديًا(٥١). ومع ذلك يُلاحظ البيطار أن اللُّغة الواحدة، «وإن كانت عاملًا أساسيًا، [فإنها] لا توفّر في كثير من الأحيان المقياس، أو العامل الكافي في تحديد القومية»(٥٢). تتكلم شعوب أميركا اللاتينية (عدا البرازيل) لغةً واحدة، لكنها لا تمثّل أمةً واحدةً، ولا تشعر بهوية قومية واحدة. وعلى العكس، هناك أمم تتكلم أكثر من لغة (مثل كندا وسويسرا... إلخ). والنقاء اللغوي، مثل النقاء العنصري، شيءٌ نادرٌ، أو غير موجود. وفي إيطاليا، لم تؤدِّ اللُّغة الإيطالية دورًا حاسمًا في التوحيد القومي السياسي في القرن التاسع عشر، وكان عددٌ من زعماء الوحدة لا يتكلمونها. وبذلك ينتقل البيطار من عالم الأمم اللغوية إلى عالم الأمم السياسية، أو من الثقافة إلى السياسة(٥٣). وإذا كان منطق البيطار قد يصدقُ على قيام الدولة الواحدة، أو حتى القومية الواحدة، فإنه لا ينفي قيام وحدة لغوية جامعة قد توظّف سياسيًا، كما حدث في إيطاليا، أو في إسبانيا، أو

---

(٥٠) نديم البيطار، حدود الهوية القومية (بيروت: دار الوحدة، ١٩٨٢)، ص ١٣ وما بعدها؛ نصار، ص ٣٢٥، والفاسي الفهري: أزمة اللغة العربية، و«اللغة العربية في المغرب إلى أين؟».

(٥١) نصار، ص ٣٢٦ ـ ٣٢٧.

(٥٢) المصدر نفسه، ص ٣٢٨.

(٥٣) المصدر نفسه، ص ٣٢٩ ـ ٣٣٠.

حتى في فرنسا. فهذه اللغات وظّفتها الدولة لتقوية لِحام الأمة، ولم تستطع دولٌ مثل سويسرا أو بلجيكا (التي كانت مهددة بالانقسام أخيرًا) أن تركب على اللُّغة من أجل هذا الهدف. فاللُّغة العربية الفصيحة جامعة ومصدَر وحدة في العالم العربي، في كل الأحوال، وإن غابت فإن هذا المصدر سيغيب، وتتباعد حظوظ التواصل والتكامل.

هـ ـ العروبة اللغوية وضرورة الإصلاح اللغوي: طه حسين نموذجًا

يتطرّقُ طه حسين في كتابه **مستقبل الثقافة في مصر** إلى مشاكل اللُّغة العربية والازدواجية (بين الفُصحى والعامية) وأثرها السلبي في التعليم وضرورة الإصلاح اللغوي، فيشير إلى أن اللُّغة العربية في مصر بمنزلة لغة أجنبية لا يتكلّمها أحد، ولا يفهمها الشعب، وأنها بعيدة من اللُّغة المصرية: «فاللُّغة العربية في مصر، لغة إن لم تكن أجنبية فهي قريبةٌ من الأجنبية، لا يتكلّمها الناس في البيوت، ولا يتكلّمها الناس في الشوارع، ولا يتكلّمها الناس في الأندية، ولا يتكلّمها الناس في المدارس، ولا يتكلّمونها في الأزهر نفسه أيضًا. [. . .] إنما يتكلّم الناس في هذه البيئات كلها لغة تقرب منها قليلًا أو كثيرًا، ولكنها ليست إياها على كل حال. [. . .] ثم هي إذا كُتبت لجمهور القارئين اضطرت [إلى] كثير من التبسيط والتيسير ليفهم الناس عنها، ثم لم تظفر من فهم الناس عنها إلا بالشيء اليسير [. . .] فالخطر الذي أنذر به، إذا لم نتدارك اللُّغة وعلومها بالإصلاح والتيسير إن لم يكن واقعًا بالفعل فهو قريب الوقوع. وتبعة هذا كله إنما تقع على من يمانعون في الإصلاح والتيسير، [. . .] نحن نريد أن نصلحَها ونيسّرَها لنحميها من أن تفسد أو تضيع»[٥٤].

على الرغم من دعوته الواضحة إلى إصلاح شامل للّغة العربية وطرق تعليمها، كان طه حسين واضحًا في تشبّثه بالعروبة اللغوية المبنية على الفصحى، حيث يقول: «فاللُّغة العربية التي أريدُ أن تُعلّم في المدارس على أحسن وجه وأكمله، هي اللُّغة الفصحى لا غيرها، هي لغة القرآن الكريم والحديث الشريف، وهي لغة ما أورثنا القدماء من شعر ونثر، ومن علم

---

(٥٤) طه حسين، **مستقبل الثقافة في مصر**، ط ٤ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٣)، ص ١٨٣.

وأدب وفلسفة. [. . .] وإني من أشد الناس ازورارًا على الذين يفكرون في اللُّغة العامية على أنها تصلح أداةً للفهم والتفاهم، ووسيلة إلى تحقيق الأغراض المختلفة لحياتنا العقلية. قاومتُ ذلك منذ الصبا [. . .] وسأقاوم ذلك في ما بقي لي من الحياة ما وسعَتني المقاومة، لأني لا أستطيع أن أتصوّر التفريط، ولو كان يسيرًا، في هذا التراث العظيم الذي حفظته لنا اللُّغة العربية الفصحى، ولأني لم أؤمن قط، ولن أستطيع أن أؤمن بأن للّغة العامية من الخصائص والمميزات ما يجعلها خليقة بأن تُسمى لغة، وإنما رأيتها وسأراها دائما لهجة»[٥٥].

و ـ العروبة اللغوية الإقليمية أو القطرية: أنطون سعادة

برز التصور الإقليمي/القطري للأمة أو للوطن مع روّاد أمثال المعلم بُطرس البستاني، أو رفاعة الطهطاوي، وأنطون سعادة وآخرين، مبنيًّا على مفهوم الرابطة الوطنية (أو الانتماء الوطني)، قبل أي انتماء آخر. إلا أننا نركّز هنا على النزعة اللغوية القُطرية (أو الإقليمية أو الوطنية) التي ظهرت بدائرة أضيق في العالم العربي ضرةً منافسةً أو نافيةً للعروبةً اللغوية الواسعة، باخسة للّغة العربية الفصيحة، ولوظائفها الحية في المجتمع.

يذهب أنطون سعادة إلى أن القوميات الحديثة (ابتداءً من القرن التاسع عشر) تتأسس على كون هوية الإنسان تتحدّدُ بـ **الأرض** التي يعيش فيها (أو الجغرافيا أو الإقليم)، ويعتبر الأمة السورية الممتدة في العراق وسورية ولبنان والأردن وفلسطين ضمن أمم الوطن العربي. وتقوم وحدة الأمة على الاشتراك في الحياة على بقعة جغرافية محددة، أي على وحدة ترابية (Territorial Union). وفي مقابل هذا التصور، هناك أنماطٌ وأشكال أخرى للوحدة، بدائية، تقوم على ما هو شخصي (personal)، يقع فيها التشديد على صلات الدم أو العِرق أو الإثنية، أو الانتماء الديني[٥٦].أنكر سعادة الأساس

(٥٥) المصدر نفسه، ص ١٨٢.

(٥٦) صفية أنطون سعادة، «نظرة الحزب السوري القومي الاجتماعي للعروبة،» صوتك (١٤ تـمـوز/يـولـيـو ٢٠٠٨)، <http://www.sawtakonline.com/forum/showthread.php?46644-%d9%86%d8%b8%d8%b1%d8%aa%d9%86%d8%a7-%d9%84%d9%84%d8%b9%d8%b1%d9%88%d8%a8%d8%a9>.

العِرقي (والأصول القبلية)، بل إن كل أمة هي مزيجٌ من أجناس عدة تكوّنت بالهجرة والتزاوج. وأما مكوّنات الأمة (السورية) فهي في الأساس ثلاثة: الجغرافيا والتاريخ والشعب، للجغرافية فيها أهمية خاصة (بخاصة في المرحلة الأولى لتكوين الأمة)، بل إن «الأمة أتمّ متحد». تدخل فيه الجغرافيا والبيئة والشخصية الجماعية[٥٧]. ويدحضُ أنطون سعادة ربط الإسلام بالعروبة، في تصوّر ميشل عفلق مثلًا، المبني على أن العرب عرب الجزيرة وحدهم، وأن سكان الهلال الخصيب لم يصبحوا عربًا إلا بدخول الإسلام، أي إنهم عرب بالدين فحسب، وليس بالعنصر أو الجنس العربي. يذهب سعادة إلى أن الإسلام رسالة روحية، ولا فرق بين عربي وعجمي إلا بالتقوى؛ وليس الإسلامُ رسالةً عربيةً أو قوميةً، بل هو دين العالم أجمع، وليست العروبة عنده باللُّغة، كما يذهب إلى ذلك الحُصري. فكما أن «الأمة ليست سلالة، فهل الأمة لغة؟ وهل يمكننا أن نوزّع الأمم على اللغات فنجعل كل جماعة بشرية تتكلّم لغة واحدة أمة واحدة؟ لا شك أن النفي هو الجواب الصحيح»[٥٨]. ثم يضيف: «الحقيقة التي يؤيّدُها الواقع أنه ليس من الضروري أن يميل جميع الذين يتكلمون لغة واحدة إلى تكوين أمة واحدة [...] ولكن الذين يؤلفون أمة واحدة يميلون إلى التكلّم بلغة واحدة، وتكون هذه اللُّغة ضرورية لاستكمال الوحدة الروحية في الأمة».

إن اللُّغة أداةُ تعبيرٍ وتفاهم وترابط، تحتضنُ الأفكار والعواطف المولّدة لتقاليد الأمة، إلا أن دورها التوحيدي لا يسمحُ بتحديد القومية على الجامعة اللغوية، كما في القومية الجرمانية أو السلافية. لا يمكن أن تقومَ اللُّغة على الاجتماع والحياة المشتركة، لأن أمَمًا عدة تتكلّم الإنكليزية أو الإسبانية ولا تكونُ أمةً واحدة، وهناك أمم تتكلم لغات عدة (مثل سويسرا وبلجيكا)، وإن كانت اللُّغة عاملًا ضروريًا تكميليًا في نشوء الأمم[٥٩]. ويُلاحظ أن إقليمية الأمة عند سعادة لا تنقص من تشبثه بلغة الضاد من جهة، وبالعروبة الواسعة من جهة أخرى، خلافًا لما نجدُه في الاتجاهات القُطرية اللغوية الضيقة من

---

(٥٧) نصار، ص ٣٩٣ ـ ٣٩٤.

(٥٨) المصدر نفسه، ص ٤٠٦.

(٥٩) المصدر نفسه، ص ٤٠٧.

مناهضة ضمنية أو صريحة للعربية الفصيحة وللعروبة (للمزيد من التفاصيل عن هذه الاتجاهات، انظر المبحث الثالث من هذه الدراسة)[٦٠].

٢ ـ البدائل والخصوم وصيَغ إضعاف دور اللُّغة الجامعة (أو نبذها)

نشأت القومية الترابية أو القُطرية أو الإقليمية بتحديد أمم أو وطنيات أو دوائر ترابية أصغر من دائرة العالم العربي (ردّ فعلٍ ضد التتريك أحيانًا، أو ضد العروبة الواسعة أحيانًا)، وضمنها القومية السورية (عند أنطون سعادة مثلًا)، أو المصرية الفرعونية (عند سلامة موسى وغيره)، أو اللبننة الفينيقية (عند سعيد عقل وفرانك سلامة وآخرين)، وقس على ذلك المغربة الداعية إلى تبنّي الدارجة المغربية. . . إلخ. وهناك صيغٌ من هذه القوميات تعتبرُ نفسها حليفةً أو داعمةً للقومية/العروبية الواسعة، وصيَغ أخرى مناهضة لها. وشهدنا تلوينات مختلفة متّجهة إلى بخس اللُّغة العربية، والتشكيك في حيويتها ومرونتها ووظيفيتها، إضافةً إلى التشكيك في كونها لغةً حقيقيةً لوطن أو قوم.

أ ـ سلامة موسى والقومية المصرية

هناك جماعةٌ من الروّاد أمثال رفاعة الطهطاوي ومحمد حسين هيكل وتوفيق عواد وغيرهم، سبّاقون إلى أفكار مثيلة لما اقترحه سلامة موسى، إلا أننا نركّزُ هنا على بعض الأفكار الواردة عنده، من دون المبالاة بمشكل السبق، المتعلقة بهويّة الأمة المصرية، وعلاقتها باللُّغة. يعتقدُ موسى أن مصر تنتمي إلى أوروبا وثقافتها، ولا تنتمي إلى الشرق (الذي يقصد به الصين والهند واليابان على الخصوص). وإذا نظرنا إلى رابطتها بالشرق، فلأنها كانت وقتًا ما جزءًا من الإمبراطورية البيزنطية، ومثّلت، على كل حال، الحجر الأساس للحضارة الأوروبية. حتى العربية، التي يمكن اعتبارها شرقية آسيوية، فيها أكثر من ١٠٠٠ كلمة إغريقية ولاتينية. بل إن الأزهر نفسه، وهو منبع التعليم الديني في مصر والعالم الإسلامي، أقامه أوروبي، هو جوهر الصقلي، وهو من أصل سلافي. والثقافة العربية في القرون

---

(٦٠) سعادة، «نظرة الحزب السوري القومي الاجتماعي للعروبة،» ص ١.

الوسطى لم تكن مغايرةً للثقافة الأوروبية القديمة، بل إن منبعها من الفلسفة الإغريقية. بل إن الإسلام نفسه مذهب من المسيحية (كذا!). ويذهب موسى في كتابه **مصر أصل الحضارة**، إلى أن مصر منشأ الحضارة الإنسانية، وأن الحضارة والثقافة الأوروبيتين تدينان بالكثير للثقافة والحضارة المصريتين(٦١). والمصريون عرقيًا وبيولوجيًا أقرب إلى الأوروبيين منهم إلى الشرقيين. وعليه، فإن مصر لا يمكن أن يُحدّدَ انتماؤها في الشرق، بل روابطها في أوروبا. وكما يرفض سلامة رابط الشرق يرفض الدين، بل إن «الرابطة الدينية وقاحة شنيعة»، والدين يتعارض مع العلم والتقدم، إنه مسألة شخصية. إن على المصريين أن يحاكوا الأتراك الذين اكتشفوا في أثناء الحرب العالمية الأولى أن الرابطة الدينية لا مضمون سياسيًا لها، وأن تكون لهم نظرة علمانية مبنيّة على اشتراكية علمية، عوض الدين غير الفاعل الذي يشتّت ولا يجمع.

بالكيفية نفسها، لا يمكن أن تُؤسس الهُوية المصرية على مرتكزات العروبة. إن المصريين لا يدينون بولاء أو روابط للعرب. إن العرب أقل تقدّمًا منهم، ما ينفي أن تمثل ثقافتهم مَثَلًا للمصريين. وفي الأدب، يجبُ أن يبتعد المصريون عن تقليد الأساليب والمواضيع العربية، حتى يتمكّنوا من الإبداع، لأن أدب العرب بدوي، ودكتاتوري، ومُتعطّش للدم، ولغته العربية ناقصة، لا يمكنُ أن تصلحَ أداة للأدب في الوطن المصري. بل إن اللُّغة العربية لغةٌ ميتةٌ لا يمكن أن تنافس اللُّغة المصرية العامية، وهي اللُّغة ـ الأم الحقيقية للمصريين. ولا يمكن أن تحل رابطة العروبة محل الفرعونية التي تربط المصريين العصريين بأجدادهم، ويجب أن يفخر المصريون الحداثيون بهذه الرابطة التي تجعل مصر منبع الحضارة الإنسانية. وبحثًا عن التجديد، يجب أن تبحث مصر عن هوية جديدة (عبر الفرعونية) لتندمج في الثقافة الأوروبية التي تنتمي إليها فعلًا بهدف تحديث مصر على الطريقة الأوروبية، وهو ما يجب أن يكون هدف القومية المصرية. إن اللُّغة العربية إحدى العوامل الأساسية في تخلّف مصر مجتمعيًا، وفي مختلف المجالات (البلاغة القديمة، الأدب الذي يبتعد من التفكير العقلاني والإبداع الخلاق، أدبٌ لا يفهمه الشعب، لغةٌ تمتاز بالغموض وكثرة المترادفات). وعليه،

---

(٦١) سلامة موسى، **مصر أصل الحضارة** (بيروت: مؤسسة المعارف للطباعة، ١٩٤٧).

تصبح اللُّغة المُثلى للنهوض هي العامية. واستلهم موسى هذا التصوّر من محاضرة ألقاها وليام ولكوك (عام ١٨٩٣ في القاهرة)، كما أوردت ذلك نفوسة سعيد في كتابها عن **تأريخ الدعوة إلى العامية وآثارها** (ص. ٣٢ وما بعدها)، التي أرجعت تخلّف المصريين الفكري والعقلي إلى قيام الازدواجية اللغوية التي تنفي الإبداع العلمي والتجديد. ودعت إلى نقل اللّغة الشفوية لتصبح لغة العلم والثقافة، محاكاةً لما فعلته الدول اللاتينية حين أحلّت اللهجات الرومانية محل اللُّغة اللاتينية. ومضى موسى يشرح ما يعوّق اللّغة من صعوبات على مستوى معجمها وقواعدها وخطّها، ودعا إلى تبني الحرف اللاتيني لكتابتها، على غرار ما فعل الأتراك بالتركية.

ب ـ سعيد عقل وفرانك سلامة

بنى سعيد عقل قوميته اللبنانية (أو لبننته) على اللُّغة العامية اللبنانية، باعتبارها جوهر هذه الهُوية ورمزها. إذ للشعب اللبناني، باعتباره أمة ناضجة وتامة، مثل أمم العالم الأخرى، لغته الوطنية الأصلية التي ليست «لهجة عربية»، أو «عربية دارجة»، بل هي اللبنانية، وليدة تجربة لبنانية، ولسان الشعب اللبناني. وعلى الرغم من التطوّر الذي طرأ على هذا اللسان عبر آلاف السنين، بإصهار عدد من العناصر الدخيلة من ألسن أخرى، فإنه ظل لبنانيًا بالأساس، وما هو إلا «صيغة متطورة للفينيقية، وليست عربية عامية سوقية». وعلى الرغم من أن أدبيات سعيد عقل لم تناهض علنًا العربية الفصيحة، إلا أن الإلحاح عن إبعاد اللسان اللبناني عن القرابة العربية، وجعله جوهر الهُوية اللبنانية، يمثلان نواة اللبننة اللغوية التي عمل على إرسائها. وعلى الرغم من أن العربية أثّرت بعمق في اللبنانية، فإنها لم تحل محل الألسن التي كان ينطق بها في لبنان. «إن اللّغة اللبنانية احتمالًا فينيقية/ كنعانية هي التي أخصبت وغيّرت، أي لبننت، العربية، وليس العكس»[٦٢].

لم يكن سعيد عقل يدعو إلى مواجهة بين الفصيحة والعامية، فراح يركز على أمور معهودة مثل ضرورة إصلاح الكتابة وإصلاح اللُّغة لأنها الأداة

(٦٢) Franck Salameh, *Language, Memory, and Identity in the Middle East* (New York: Lexington Books, 2010), p. 191.

الأساس للنمو الثقافي والتطور الفكري، وإن كان برنامجه يخدم أجندة أيديولوجية تهدف إلى تحويل اللبننة اللغوية إلى لبننة سياسية. وهو في هذا يستلهم مواقفه من دانتيه الذي ما فتئ يذكّر بها، ومن سلامة موسى... إلخ.

أما فرانك سلامة، فيمثل كتابه **اللغة، الذاكرة والهوية في الشرق الأوسط: قضية لبنان**، موقفًا عدائيًا أكثر تشددًا، ويفتقد إلى الموضوعية العلمية. فاللُّغة العربية الفصيحة عنده، مثل اللاتينية، لغة ميتة، وهي مثلها أداة إمبريالية لمخطط سياسي أيديولوجي. والعرب لا يستعملون اللُّغة الفصيحة باعتبارها لسانًا طبيعيًا فطريًا شفويًا، بل إنها لغة مقترنة بنظرة نخبوية للّغة وللذاكرة وللهوية في الشرق الأوسط، أو نظرة قومية عربية/إسلامية تقليدية، لا تعكس التنوع الإثني والثقافي الملازم للشرق الأوسط. إن ٥٠ في المئة من الأميين في العالم العربي لا يستطيعون فهم هذه اللُّغة التي يزعم القوميون العرب أنها لغتهم الوطنية، وأنها وراء تماسك وأحادية وانسجام العالم العربي. إن تعدّد الهويات في الشرق الأوسط كان أحد الملامح التاريخية لهذه المنطقة عبر آلاف السنين. فكما أنه ليس هناك هوية واحدة لأوروبا أو لأفريقيا، فإن الشرق الأوسط ليست له هوية ثقافية واحدة. واللغات في الشرق الأوسط (على الخصوص) ليست، ولم تكن علامة انتماء إلى إثنية، أو رمزًا لهوية ثقافية واحدة، حيث مارست تشكلات لجماعات ثقافية وإثنية مختلفة لغات الحضارات المسيطرة في زمانها، من دون أن تذوب بالضرورة في هذه الحضارات، أو تندمج في وسائطها الإثنية الثقافية. «فقبل ستة آلاف سنة، كانت السومريةُ، إحدى هذه الثقافات المهيمنة التي حشرت لسانها باعتبارها لغة متداولة (Lingua Franca)، مِعيارًا في الشرق الأوسط. وعليه، على غرار اللُّغة العربية المعيار (Standard) اليوم، كان الشرق أوسطيون يستعملون السومرية سواء أكانوا سومريين أم غير سومريين. وبعد فترة طويلة، نُحيّت السومرية، وأصبحت اللغات الإدارية في الشرق الأوسط، عبر فترات، هي الأكادية والآرامية والإغريقية واللاتينية والتركية».

بل إن العربية نفسها قد اتُّخذت تدريجيًا لغة السلطة في القرنين السابع والثامن من العصر الحالي، محملةً على أكتاف فتوحات العرب للمنطقة، مع بقاء عناصر معجمية وكتابية من الألسن الشرق أوسطية المتداولة من

قبل، بما فيها الكنعانية والآرامية واللاتينية والإغريقية التي لقّحت بها العربية، حتى لو حلت مكانها أحيانًا[٦٣]. ويضيف سلامة أن لغةً تُستعمَل لغةً متداولةً، أو لغة مهيمنة رسمية، لا تؤدي بالضرورة إلى وحدة لغوية، أو ثقافية، أو تماسك وطني. وينتهي إلى أنه ليس في الشرق الأوسط ما يوازي الثلاثية الأوروبية المتمثلة في أرض ـ إثنية ـ لغة، على غرار الفرنسي الذي يعيش على أرض فرنسا، ويتكلم الفرنسية. ففكرة أن هناك ترابًا عربيًا (Arabia)، يسكنه العرب، ويتكلّمون فيه العربية أسطورة جديدة في الشرق الأوسط برزت مع القومية العربية[٦٤].

هذا ضربٌ من العداء والبخس الذي يركبه معادو اللُّغة الفصيحة، مُقدّمين صورة تبسيطية (وقحة في كثير من الأحيان ومناهضة) لمواقف من يتبنّون أطروحة أن اللُّغة العربية لغةٌ **جامعة**، وهي جامعة بالفعل، كما اتضح من الأدبيات التي أوردناها. أما عن التنوّع والتعدد اللغوي والثقافي في المنطقة، فهو شيءٌ لا ينكره عاقل اليوم، ولا أحد قال إن العالم العربي واحد (من دون تنوّع)، إلا أن العداء للّغة العربية الفصحى (باستدلال ضعيف وأحكام ظالمة في أغلب الأحيان) هو سنّة عند المدافعين عن القطرية اللغوية[٦٥]. ومهما يكن من أمر، فإن لبننة فرانك سلامة لا تختلف في العمق عن مصرية سلامة موسى، ولا تختلف دعوات مغربة اللُّغة بتبني العامية عن هذا الخطاب كذلك[٦٦]، لكنها لا تتوجّه إلى أعراق القطر كافة، وإنما إلى أقليةٍ فيه (وإن كانت مهمة)، وهي القومية المزوغية.

ج ـ الديمقراطية وحقوق الأقليات والمواطنة وأمور أخرى

ركّزنا في ما سبق على العروبة التي أُسست على اللُّغة ببدائلها الواسعة والقطرية... إلخ، بشعار «العروبة باللسان»، علاوة على التمثل السياسي والجغرافي أو الثقافي، وعلى دور الإصلاح اللغوي أو النهضة اللغوية في

---

(٦٣) Salameh, pp. 1-3.

(٦٤) المصدر نفسه، ص ٧.

(٦٥) عن هذا العداء، انظر كذلك: الفاسي الفهري، **أزمة اللغة العربية**.

(٦٦) انظر: **وقائع ندوة اللغة واللغات في المغرب** ([د. م.]: ، مؤسسة زاكورة، ٢٠١٠).

النهوض بالعروبة (في مقترحات طه حسين وسلامة موسى وآخرين)[٦٧].

وهناك أسئلة كثيرة ومهمة تُطرح في صلة الهُوية بالديمقراطية اللغوية والحقوق الثقافية واللغوية للأقليات، والهُوية الكونية... إلخ، لن نتمكّن من الرصد الكافي لها، لكن نشير فقط إلى بعض الملاحظات بشأنها.

الملاحظة **الأولى** تتعلّق بالديمقراطية اللغوية والحقوق، فالتمثّل الديمقراطي للهوية يقرُّ أن الهُوية انتماءٌ برضا المواطن واختياره، ولا يمكن أن تكون هوية مبسترة مفروضة بالضغط والتحريض، لا من نظام عسكري، ولا من مليشيات قبلية أو طائفية أو قومية تريد أن تحرم المواطن من اختيار انتمائه، ولا من جهات أجنبية تحدد معالم هذه الهُوية. وهذا يقتضي الاعتراف بالاختلاف، وبحقوق الأقليات اللغوية، وبحقوق الأغلبية[٦٨].

الملاحظة **الثانية** تتعلّق بكون القومية العروبية نفسها والتجانس المجتمعي الثقافي قد يتعززان بالديمقراطية وثقافة الحقوق، مبتعدين عن الطائفية والقبلية، وعن القومية المبررة للاستبداد والفشل، أو تأجيل الإصلاحات... إلخ. فلا تعارض مبدئيًا بينهما، شريطة أن يكونا معًا في خدمة المواطن، وبرضاه[٦٩].

أخيرًا، نريد أن نُشير إلى اتجاه المواطن الكوني، أو اللاهوية، كما نجدها عند أمين معلوف، مثلًا، مع ما يطرح ذلك من مشاكل تتعلّق بها على المستوى العملي والسياسي، كما بيّنا في المبحث الأول[٧٠].

---

(٦٧) يدافع محمد جابر الأنصاري عن عروبة ثقافية لغوية، منفتحة على اللهجات العامية واللغات الأجنبية، ومقرة بالاختلاف والتنوع في: محمد جابر الأنصاري، «سياسة: القومية لغة "إنما العربية اللسان"،» الجريدة (٢٠٠٦)، <http://www.aljaredah.com/paper.php?source=akbar&mlf=interpage&sid=10643>.

(٦٨) عبد القادر الفاسي، «الديمقراطية اللغوية المأمولة في المغرب،» هسبريس (٨ حزيران/يونيو ٢٠١١)، ص ٧، <http://hespress.com/opinions/32619.html>، وسليمان إبراهيم العسكري، «هويتنا وثقافة الاختلاف،» العربي (الكويت) (أيلول/سبتمبر ٢٠٠٧)، <http://www.arabphilosophers.com/Arabic/adiscourse/aarabic/arabic_articles/Identity/Identity_and_Difference.htm>.

(٦٩) عزمي بشارة، «الديمقراطية والهوية العربية،» عرب ٤٨ (٣٠ تموز/يوليو ٢٠٠٥)، <http://www.arabphilosophers.com/Arabic/adiscourse/aarabic/arabic_articles/Identity/Democracy_and_Arabic_Identity.htm>.

(٧٠) انظر: Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières* (Paris: Grasset et Fasquelle, 1998).

استنتاجات

عرضنا في هذا المبحث الثاني بعض تمثّلات العروبة عند المفكرين العرب، خصوصًا ما يتعلق بالعروبة اللغوية الواسعة، وارتباطها بالثقافة والتاريخ والأرض والوعي الجماعي... إلخ. وعرضنا كذلك إلى القطرية اللغوية باعتبارها منافسًا ضيّقًا لهذه العروبة. وسنعرض في الفقرة القادمة منافسين آخرين للعروبة اللغوية، هما اللُّغة الأجنبية والقومية اللغوية دون القُطرية.

ثالثًا: البيئة اللغوية العربية ولغة التعليم
حالة المغرب نموذجًا

«إن العلمَ إذا أخذته بلغتك أخذته، وإن أخذته بلغة غيرك أخذك».

(علال الفاسي)(٧١)

لم يعد يخفى على أحد الآن، أن إصلاح نظام التعليم ليس رهينًا بإصلاح اللُّغة وطرق تعليمها وحسب، بل بتنقية البيئة اللغوية العامة، التعليمية منها والسياسية والاقتصادية، التي تحدّد اختيار لغة التعليم (أو الهُوية اللغوية فيه) في إطار الحقوق والسيادة والمواطنة والديمقراطية، ومصالح الأفراد والجماعات الثقافية والاقتصادية، بعد أن تبتعد الدولة من فرض تبعية لغوية (عبر اللُّغة الأجنبية)، مصدرها المصالح السياسية والاقتصادية والثقافية لقوى أجنبية، ولنخبة حاكمة تخدم مصالحها الفردية، قبل أن تأبه باختيارات الشعب (أو رشده اللغوي). وتؤدي بلدان المغرب العربي (ومن ضمنها المغرب) حالةً خاصةً في العالم العربي، من جهة كونها لم تتحرر بعد من الهيمنة اللغوية والثقافية الأجنبية، على الرغم من مُناداة الحركات التحررية فيها منذ الاستقلال بـ **التعريب**، أي **التحرر** من لغة الأجنبي (واللُّغة الفرنسية تحديدًا). حيث لا تؤدي هذه اللُّغة الدور التحديثي والانفتاحي على الحضارة الكونية، أو على المعرفة التقنية

---

(٧١) علال الفاسي، النقد الذاتي (بيروت: مطبعة الرسالة، ١٩٧٠)، ص ٣٥٠ ـ ٣٥١ (مأثورة رواها عن أحمد بلا فريج).

والعلمية، الذي يوكله إليها المدافعون عن هيمنتها، بل «إن جهاز الفرانكفونية الذي احتمى بجمعيات التلهيج وجمعيات التمزيغ الداعية إلى نبذ أو تهميش اللُّغة العربية الفصيحة، أصبح مصدر عداءٍ وبخس غير مسبوق للّغة العربية، على الرغم مما يتوافر لهذه اللُّغة من نقاط قوة تاريخية ورمزية وعددية ورقمية تقانية وبينية [...] فهذا الوضع، علاوة على كونه أصبح يتهدّدُ الأمن والسلم اللغويين اللذين ميّزا المغرب طوال تاريخه، ساهم في **تلويث البيئة** اللغوية المغربية، وهو ما أدى إلى اختلالات في تعليم وتعلم اللغات، والتعليم بصفة أعم. ولم يعد المغربي يُتقن أي لغة، نتيجة حرب اللغات و[...] تحولت عربية التعليم إلى لغة منقوصة في مرجعيتها الأدبية والعلمية والتواصلية، نتيجة المواقف العدائية التي تغذيها أوساط سياسية واقتصادية وإعلامية، داعمةً تآكُلَ مختلف وظائفها الحضارية والحياتية، والاستعاضة عنها بالفرنسية والدارجة»(٧٢).

يُرجع عبد القادر الفاسي الفهري هذا التلوّث اللغوي البيئي إلى غياب الديمقراطية اللغوية وعدم احترام حقوق المواطن اللغوية ومعاناته من الحُجْر اللغوي، باعتباره جزءًا من إقرار الفرانكفونية الثقافية والسياسية: «إن بلوغَ الرشد اللغوي يستدعي تطبيق الديمقراطية وتمتيع المواطن بحقوقه اللغوية. [إلا أن] الفرانكفونية، كما هي ممارسة الآن، تحول دون تأهيل الشعب لغويًا وثقافيًا، وتأهيل لغته ونموّها وممارسته الراشدة لحقوقه اللغوية، ودون كف الدولة والحكومة عن ممارسة حجر لغوي عليه، يهدّدُ أمنه اللُّغوي، ونجاح نظامه التعليمي، وتقوية فرص رفاهه ونمائه. وأما فرص الشغل والاقتصاد، والمعرفة فمكبوحة بلغة واحدة؛ فأين العربية وفرصها، وأين الفرص التي تتيحها اللغات الأجنبية الأخرى؟»(٧٣).

يُناهضُ جهاز الفرانكفونية والفَرْنَسَة اللُّغة العربية أولًا، واللغات الأجنبية ثانيًا (وخصوصًا الإنكليزية)، ويدعم اللهجات العامية والأمازيغية

(٧٢) عبد القادر الفاسي الفهري، «الفرنكفونية: الرشد اللغوي واختلالات التعليم والتنمية،» ضمن الفرنكفونية، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠١١، ص. ٧٨-٧٩.

(٧٣) الفاسي الفهري، المصدر نفسه.

بمواجهتها للفصيحة، لتؤدّي دور «الكومبارسات»، أو الأرانب التي تخدم الفرانكفونية الإقصائية قبل غيرها، ويدعم تنوّعًا أو تعدّدًا متوحّشًا يحوّل المشهد اللغوي إلى فسيفساء لغوية/ثقافية، توحّده في النهاية لغة واحدة هي الفرنسية. وبهذا المعنى، يكون العائقُ الأولُ بوجه إصلاح شؤون اللّغة العربية سياسيًا في الأساس، لأن التحرر اللغوي لم يتم بعد، ولأن الدولة تتبنى المقاربة الفسيفسائية لألسن الهُوية في الممارسة وفي الدستور (الجديد)[٧٤].

ويجدر بالديمقراطيين المغاربة أن يحدّدوا توجهات لغوية تُكَوِّن سياسةً لغويةً وطنيةً واضحةً، تخدم الوحدة اللغوية الوطنية، المبنيّة على التكامل والتنوع الهوي، وإدماج الألسن الأمازيغية في إطار التماسك والتنوع والتكامل، وتحديد دور العاميات العربية في التنوع، ودور اللغات الأجنبية الداعمة للّغة العربية في التعليم والاقتصاد والبحث العلمي على وجه الخصوص، إذ لا بدَّ من إعادة النظر في **إصلاح وضع اللغات**، بناءً على إرادة شعبية وسياسية تقر ضرورة التوحد حول اللُّغة العربية الوطنية، بالتكامل مع المزوغة اللغوية، وإعادة اللغات الأجنبية إلى دورها الداعم في التكوين والمعرفة والتواصل (لا إلى دور تحلُّ فيه محل ألسن الهُوية وتقصّيها)، إضافة إلى الإرادة الواضحة والمأسسة الفاعلة من أجل **إصلاح اللُّغة من الداخل**، تماشيًا مع التلازم المعروف عند السوسيولسانيين (اللغويين المجتمعيين) بين (Status Planning) (أي التخطيط للوضع) و(Language/corpus Planning) (أي التخطيط للمتن أو النظام). وإذا كان المشهد اللغوي يتّسمُ بالازدواجية (Diglossia) بين لغة المدرسة ولغة البيت أو الشارع، والتعددية اللغوية (Multilingualism) المتولّدة عن تعدد اللغات الأجنبية (الفرنسية والإنكليزية والإسبانية، وكذلك الألمانية... إلخ)، وتنوّع اللهجات العامية، فإن تدبير هذا التعدد والتنوع يحتاج إلى آليات وخطط وطنية صادقة ومتبصرة. يرصُد الفصل أولًا أوضاع اللُّغة العربية والأمازيغية والعامية الدارجة، ثم واقع اللغات في التعليم (والنصوص التشريعية المرتبطة به)، ثم ما هو مطلوب من إصلاحات سياسية وتعليمية.

---

(٧٤) الفاسي الفهري، «اللغة العربية في المغرب إلى أين،» وأزمة اللغة العربية.

١ ـ الهُوية اللغوية العربية في المغرب بين الإقرار والتردد

ظلت الحركةُ الوطنية المغربية والنُخبة السياسية والثقافية منذ الاستقلال واضحةً في تبنّيها هوية لغوية عربية مُوَحِّدَة، ومناهضة للغزو اللغوي الفرنسي في المغرب المستقل وشرعنة هيمنة الفرنسية في الإدارة والمصالح العمومية والإعلام والاقتصاد وإدارة الأعمال، فضلًا عن تبعاتها السلبية في التعليم والتربية والتكوين، منادية بتعريب التعليم، ومغربة أطره، وتعميمه على أبناء الشعب كافة، علاوة على توحيده (لتجاوز الفروق بين التعليم الأصيل والعمومي والخصوصي)، في ما سُمّي بالمبادئ الأربعة. وكان واضحًا في ذهن النخب أن «كفاح الشعب في سبيل استرجاع سيادته واستقلاله [يقترن] بالكفاح في سبيل تكوين مدرسة قومية عربية اللُّغة موحدة البرنامج مغربية الأطر»(٧٥).

في ٢٣ أيار/ مايو ١٩٧٠، نشر خيرةُ علماء ومثقفي المغرب بيانًا ينددون فيه بالوضع اللغوي الاستعماري الجديد، ويُطالبون بوضع اعتباري وفاعل للّغة العربية. كانت اللائحة تضمُّ حوالى ٦٠٠ مُوَقِّع، يمثلون أبرز الأسماء في الفكر والعلم والثقافة والاقتصاد، والأطر الطبية والمقاولاتية... إلخ التي أدّت دورًا أساسيًا في الدولة والمجتمع المغربيين لعقود متتالية(٧٦). ولم تفتر تنديدات مختلف شرائح الشعب بالازدواجية في التعامل مع اللُّغة العربية التي أصبحت اللُّغة الرسمية للبلاد في دستور ١٩٦٢، لكن الهيمنة في واقع الأمر ظلت للفرنسية. وتفطّن الداعون إلى التعريب أنه لا يمكن أن يخدم الشخصية أو القومية المغربية إلا إذا كان شموليًا، ينطبق على السياسة والفكر والثقافة، في المدرسة والأسرة والحياة العامة. ويُعبّر محمد عابد الجابري عن هذه الأبعاد الثلاثة قائلًا(٧٧): «البعد الأول يتعلّق بالمضمون، التعريب معناه

---

(٧٥) انظر: بوشعيب الزين، «التعريب والخلفية السياسية،» عالم التربية، العدد ٤ (١٩٩٦)، ص ٩٦.

(٧٦) أعيد نشر البيان في: عالم التربية، العدد ٤ (١٩٩٦)، ص ١٦١ ـ ١٦٢.

(٧٧) عالم التربية، ص ١٧، وانظر مثيل هذا التصوّر عند عبد الله العروي، التعريب وخصائص الوجود العربي والوحدة العربية، في: التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢)، ص ٣٤٥ ـ ٣٦٠، وعبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ١٩٨٥)، الفصل الثامن.

تعريب المضمون، إذ التوجّه العام للمدرسة سياسة وثقافة وفكرًا يجب أن يكون مغربيًا عربيًا وليس فرنسيًا. البُعد الثاني يتمثّل في **تعريب الحياة العامة**. البُعد الثالث هو **لغة التدريس** [. . .] وليس هناك بلد من البلدان يدرّس في مدارسه بلغة أخرى غير لغة بلده، لا الصين ولا اليابان ولا إسرائيل التي كانت لغتها ميتة وأحيتها، تجعل من لغة أجنبية لغتها».

لم يكن تعريب التعليم، منذ البداية، موجّهًا ضد تعلّم اللغات الأجنبية، بل لا بدَّ من أن يكون مدعومًا بهذه اللغات. ويوضح الفاسي الفهري (مدير معهد الدراسات والأبحاث للتعريب آنذاك) هذا التوجه: «ليس هناك أي تعريب مطلق. إذ التعريب المطلوب هو **التعريب المدعوم**، وهو نهج أو سياسة لغوية تقوم على أساس أن اللُّغة العربية هي اللُّغة التي يمكن أن تقوم بالوظائف المختلفة، وخصوصًا وظيفة تكوين الشخصية المغربية والهُوية، وهناك دعم باللُّغة الأجنبية لاكتمال المرجعيات واكتمال المعلومات».

معلومٌ أن التعريب في التعليم والحياة العامة لا يعني نبذ اللهجات العربية أو الأمازيغية، وليس بالضرورة أيديولوجية موجّهة ضد اللهجات.

شهد المغرب تقلّبات في القرار السياسي تجاه تعريب التعليم (أو فرنسته)، فكان يُعيِّن وزيرًا يعرّب، ووزيرًا بعده يريد الفرنسة، كما جرى مع محمد الفاسي، أول وزير تعليم مغربي بعد الاستقلال في عام ١٩٥٨، الذي عرّب السنوات الأربع الأولى للتعليم الابتدائي، ثم دعا الوزير يوسف بلعباس في عام ١٩٦٥ إلى إعادة فرنسة التعليم، وتكررت التجربة مع وزراء آخرين بمدٍّ وجزر، إلى أن تم تعريب التعليم الثانوي والمواد العلمية فيه مع الوزير عز الدين العراقي، ابتداءً من عام ١٩٧٧. ونشهد تقلبات مماثلة حين ننظر إلى ما ورد في **ميثاق التربية والتكوين** (في عام ١٩٩٩) من إدخال اللُّغة العربية في الشُّعَب العلمية، أو اقتراح إقامة أكاديمية (مجمع) للّغة العربية، وصدور القانون المنظم لها في عام ٢٠٠٣، ثم التراجع عن القرارين معًا بعد ذلك، وحتى الآن. كانت هذه التراجعات والتقلبات انعكاسًا للحملات العدائية والحروب التي قادتها اللوبيات الفرانكفونية والأمازيغية والتلهيجية (الداعية إلى إحلال العامية الدارجة محل الفُصحى)، تمهيدًا ودعمًا لأن تتأكد مكانة الفرنسية باعتبارها لغة شاملة مُهيمنة على مجمل الوظائف الراقية للّغة (بما

فيها الوظائف العلمية والأدبية والفكرية... إلخ)، علاوة على كونها لغة الأعمال والاقتصاد وإعلام النخبة... إلخ.

يصف الفاسي التبعات السلبية لهذا الإحجام عن إرساء أكاديمية اللُّغة العربية، والوضع المؤسسي المتدني للّغة العربية بما يلي: «لقد أضرت الدولة والحكومة فعلًا باللُّغة العربية حين امتنعت عن تطبيق القانون المنظم لأكاديميتها، الذي تم إنجازه في عام ١٩٩٩، قبل نص الميثاق. وتمّ تعطيل صدور نص القانون أربع سنوات، ثم الامتناع عن تطبيقه ثماني سنوات أخرى، أي ١٢ سنة في المجموع. وفي مقابل هذا، لجأت الدولة إلى إصدار ظهير إنشاء المعهد الملكي للأمازيغية، وفعّلته على الفور [...] معهد الدراسات والأبحاث للتعريب الذي نشأ عام ١٩٦٠ بأطر أغلبها متوسطة، وأغلبها معادٍ للعربية وللعمل، [...] وبميزانية سنوية راوحت في أوجها بين مليون ومليوني درهم، ليس مؤهلًا للنهوض المناسب باللُّغة العربية. ومن هنا فشل التعريب المتسرّع للدولة، دون تهييء أو تخطيط، بل ربما كان مخططًا لإفشاله، [...] فخطاب الوزير [الحالي] يترجم بالواضح الحيف اللاحق بالعربية، والمتمثل في ضرب أي مشروع للنهوض بأوضاعها في المستوى المطلوب، ضدًا على الديمقراطية اللغوية المأمولة»(٧٨).

كما بيّن الفاسي، يبتعد الحيف والعداء الذي يطبع سلوك الدولة تجاه اللُّغة العربية عن إرادة عامة الشعب (المتشبث بلغته)، وعن التقويم الموضوعي لمزايا هذه اللُّغة الجامعة، وعن تاريخ التعايش المشترك بين اللُّغة المكتوبة واللهجات الشفوية الوطنية، قبل أن تزحف اللُّغة الفرنسية (وريثة الاستعمار) لتحاول أن تحقّقَ ما لم تحققه الجيوش (كما كان يقول ديغول (De Gaulle)).

إن اللُّغة العربية حقًا «لغة حضارة كبرى، ولغة بينية بامتياز، ولغة لا ترتبط بعرق أو قومية، ولا بقبيلة دون قبيلة، ولا بدين دون آخر، ولا بشعب دون آخر... إلخ. وهي اللُّغة الرمزية لما يقرب من ١,٥ مليار من

---

(٧٨) عبد القادر الفاسي الفهري، «الديمقراطية اللغوية المأمولة في المغرب،» **الاتحاد الاشتراكي**، ٦/٦/٢٠١١.

المسلمين، لأنها لغة القرآن [. . .] واللُّغة العربية اليوم في العالم ما زالت بخير نسبيًا، على الرغم من انتكاساتها المتعددة، في أساليبها الفوقية والشعبية. فعدد متكلميها حوالى ٣٥٠ مليون. وقد أصبحت لغة الرقمنة بامتياز، إذ وصل عدد مستعملي الإنترنت بالعربية إلى ٦٥ مليون مستعمل، وهم في الرتبة السابعة عالميًا، بتطور ٢٥٠٠ في المئة بين عام ٢٠٠٠ و٢٠١١. . . إلخ. والعربية لغة عَبْرَ ـ وطنية أو عَبْرِية (Transnational)، رسمية في ٢٢ دولة عربية، وثلاث دول أخرى هي مالطا وتشاد وإسرائيل. . . إلخ. وهي لغة المؤسسات الإقليمية والدولية، ولغة الاقتصاد، والبورصات في عدد من الدول العربية، ولغة المحتوى العنكبي بين ١,٦ إلى ٣ في المئة»[٧٩].

تملّكت الشعوب المستقرة في المغرب هذه اللُّغة منذ دخولها إلى المغرب قبل الفتح الإسلامي (في بعض التحاليل)، وخصوصًا بعده، وأثرت وتأثرت باللهجات واللغات المحلية: «ولم يشهد هذا المد السريع للّغة العربية أي اعتراض يذكر من قبل الشعوب التي تملّكتها وطوّرتها، بل إن الدول ذات الأصول غير العربية من فرس وأتراك وأمازيغ وغيرهم ساهمت أكثر من العرب في نشر العربية وتطويرها، بل حتى الشعوبية (وهي مضادة للقومية العربية) لم تشكك في عروبتها اللغوية عبر التاريخ»[٨٠].

تُعدّ التوجّهات اللغوية الجديدة في الدستور تراجعات في مسألة الوحدة اللغوية باعتبارها جامعةً للمغاربة، على الرغم من كون الأغلبية الساحقة للمغاربة تتكلم العربية العامية (٩٠ في المئة أو أكثر)[٨١]. ودعت إلى وحدة وطنية وترابية تتعدد فيها اللغات واللهجات، ولا يربط بينها رابط واضح، ولن نتمكّن من تحديد نتائجها إلا في المستقبل، بعد صراعات

---

(٧٩) المصدر نفسه، ص ٤ ـ ٥.

(٨٠) المصدر نفسه، ص ٤.

(٨١) إن ٨,٨٩ في المئة من السكان (من خمس سنوات أو أكثر) يتكلمون الدارجة المغربية، ٠,٧ في المئة الحسانية (وهي عربية)، و١٤,٦٦ في المئة تشلحيت، و٨,٨ في المئة تمازيغت، و٤,٨ في المئة تريفيت. انظر: **الإحصاء العام للسكان والسكني** (الرباط: المندوبية السامية للتخطيط، ٢٠٠٤)، ص ٢٥.

وحروب تتهيأ جمعيات المجتمع المدني والنخب للخوض فيها، من أجل زعزعة اللُّغة العربية، وتهديد بقائها. وإذا نظرنا إلى حجم الأدبيات السائدة وتأثيرها، يمكن تأكيد أن الخطاب الرائج الآن مستمد من الخطاب الكولونيالي وخططه التي ابتدأت بإعلان اللُّغة الفرنسية لغة رسمية للمغرب في عام ١٩١٢، وامتدت بالخطة اللغوية المتكاملة التي رسمها الجنرال لويس ليوتي، القائمة على تفكيك التماسك اللغوي والثقافي المغربي (وخصوصًا التماسك العربي/ الإسلامي/ البربري، وإصدار الظهير البربري في أيار/ مايو ١٩٣٠ المقر بفصل البربر بأعرافهم وعاداتهم عن باقي المغاربة، وإقامة محاكم خاصة بهم... إلخ) و«شطب اللُّغة العربية من الإدارة والمدرسة وتواصل الأعيان، وإحلال الفرنسية محلها، وتشجيع اللهجات (العربية والأمازيغية) على منازعتها في الوظائف اليومية، وتهديد بقائها»، بعد أن كان التداخل والتمازج اللغوي شعبيًا تلقائيًا آل إلى تكوين لهجات مزيجة (عربية وأمازيغية هي اللهجات الحالية)، من دون تدخل للدولة لنصرة هذا اللسان على حساب الآخر، كما وقع بُعيد الثورة الفرنسية عن طريق الإرهاب اللغوي مع الأب غريغوار، ومحاكم التفتيش في إسبانيا، حيث تم قطع لسان من تحدّث بغير الكاستيان (الإسبانية الحالية)»[٨٢].

٢ ـ هل اللُّغة الفرنسية «غنيمة حرب»؟

يمثل وصف الكاتب الجزائري، كاتب ياسين، اللُّغة الفرنسية بأنها «غنيمة حرب» (Butin de guerre) ترجمة لتبنّي المغاربيين الفرنسية وتملّكها لغةً مغاربية، عوض معاملتها باعتبارها لغة استعمار[٨٣]، أو اعتبارها إمبريالية فرنسية جديدة[٨٤]. فما فتئت أدبيات الفرانكفونيين تثمن هذا التصوّر الذي عارضه الزعيم علال الفاسي (رئيس حزب الاستقلال سابقًا)، وكذلك أعضاء

---

(٨٢) الفاسي الفهري، «الديمقراطية اللغوية المأمولة في المغرب،» ص ١.

(٨٣) في المقابل، أصبح عدد من الناشطين الأمازيغيين يدعون إلى اعتبار اللغة العربية لغة استعمار، انظر: **بيان تموزغا**، ص ١٤، و«تصريح مؤسس حزب الحركة الشعبية المحجوبي أحرضان،» **المساء** (المغرب)، ٢٠/٦/٢٠١١.

(٨٤) انظر: محمد جسوس، «أطروحات بصدد الأمازيغية والمسألة الثقافية بالمغرب،» في: **طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم** (الرباط: منشورات الأحداث المغربية، ٢٠٠٤)، ص ٩٤.

ما دُعي بالحركة الوطنية كافة، أو الأحزاب الوطنية، تصوّرًا يركّز على فوائد تعلم الفرنسية من أجل الانفتاح على العالم الغربي وفوائده، وولوج الحداثة والتقدم، وإتقان العلوم والتقنيات، والحصول على فرص للشغل في المجالات الأكثر جاذبية مثل الهندسة والطب والصيدلة، وإدارة الأعمال والاقتصاد، والمناصب السياسية النافذة، بل أكثر من هذا رفع الصفة الاستعمارية عن الفرنسية (Decolonization). فهيمنة الطبقة المكوّنة في مدارس البعثات الفرنسية، على الخصوص، ثم المدارس الفرنسية في فرنسا، لم يعد خافيًا على عامة الشعب، الذي أصبح يتوق إلى أن يلج أبناؤه المدارس نفسها لتقوية فرصها، وإن كانت إمكاناته والانتقاء في هذه المدارس لا يوفران له إمكانات تحقيق هذا الحلم، ما يُحتّم عليه الاستمرار في التعليم العمومي مع المطالبة بإصلاحه، أو ولوج التعليم الخاص الذي يدّعي أنه يوفر فرصًا مماثلة بتقوية اللغات الأجنبية.

في بحث قامت به مجلة **الحياة الاقتصادية** (*La Vie Economique*) في ١٥/ ١١/ ٢٠١١، يتبيّن أن العلاقة بين سوق الشغل واللُّغة تتطلب الإتقان الإجباري للغة الفرنسية بنسبة ٩٢ في المئة، في حين لا يتطلب إتقان العربية إلا نسبة ٣٧,٨ في المئة. ومهما كانت مصداقية هذه الأرقام، فإنها صارت المحدد الأول لمواقف المغاربة من تعلم اللغات وتعليمها، والنظر إلى الفرنسية باعتبارها لغةً للترقي الاجتماعي والفرص. وأكدت عدد من الدراسات والأدبيات أن الفرنسية ليست لغة/ أداة في التعليم وحسب، بل هي لغة الفرانكفونية وما يلتصق بها من هيمنة ثقافية وإعلامية ومصالح اقتصادية وسياسية. إن فرنسا أول شريك اقتصادي للمغرب، وأول مستثمر مزوِّد، وأول مكوِّن للأطر المغربية العُليا في الخارج، وأول مستقبل للجالية المغربية، والمغرب هو الشريك المتميز في الميدان العسكري والدبلوماسي والتقني والثقافي والسياحي... إلخ. وفي ميدان الإعلام، هنالك قنوات وإذاعات تبث بالفرنسية أساسًا مثل (Medi1) و(2M). ويؤكد المسؤولون عن الفرانكفونية تبعية المغرب لهذه القُطبية. فهذا سيليريه (Célérier)، المدير في القناة الفرانكوفونية (TV5) يُعد الطاهر بنجلون فرانكفونيًّا، ويُعرّف الفرانكفونيين (في مقابلة مع مجلة **كلمة**، عام ١٩٨٨، ص ٢٨) بأنهم «كل الذين يعبّرون بالفرنسية، ويمتلكون الثقافة الفرنسية من جهة، وثقافتهم

[. . . التي] تُغني اللّغة الفرنسية بمُساهمتها، من جهة أخرى. إلا أن المُهيمن الثقافي يظل فرنسيًّا. والفرانكفونيون مشبعون بالثقافة الفرنسية، وإذا رفضوها، فإني لا أرى كيف يكونون فرانكفونيين. ليست الفرانكفونية لغة أداتية فقط [. . .] إن قاعدتها الثقافة الفرنسية»(٨٥).

يُلاحظ بعض الدراسات أن حضور الفرنسية القوي في العادات اللغوية اليومية (Habitus linguistique) وفي النظام التعليمي المغربي، وفي البيئة العامة هو نتيجة تبعية، أو «استقلال في ارتباط بيني» (Indépendance dans l'interdépendance)، بحسب العبارة الشهيرة لإدغار فور، أي تبعية مغلّفة بالاستقلال، التي تحدد الاستقلال الذي مُنح إلى الدول الأفريقية المستعمرة، بما فيها المغرب(٨٦). وأصبحت الأخطار على الهُوية والثقافة الوطنية، وعلى تعلّم الطفل ونفسيته والعلاقات الاجتماعية، المترتبة على هذه الهيمنة معروفة، ما يتطلّب تأكيد مبدأ التعريب باعتباره أساسًا للهوية المغاربية، في سياسة تعددية تدمج المزوغة، وكذلك اللغات الأجنبية في التعليم(٨٧). وإن كان هناك من لا يزال يشكك في هذا الاختيار في إطار صراع بين العروبة والمزوغة، أو توزيع لوظائف اللغات بحسب لغة «الدين»، ولغة «الخبز»، أو لغة «التقليد»، ولغة «التحديث».

٣ ـ هل المزوغة عائق في طريق قيام هوية موحّدة ومتماسكة مغربية؟

تتردد الحركات الأمازيغية في طرح المسألة الأمازيغية بين الأيديولوجيا والسياسة والثقافة. وتعتبر أن القومية الأمازيغية يجب أن ترتبط ببلاد تمزغا (المغرب)، وأن المزوغة هي الشخصية المغربية الوحيدة تاريخانيًّا، وأن

---

(٨٥) Ahmed Boukous, «Dynamique d'une Situation linguistique: Le marché linguistique au Maroc,» in: Contributions, «Dimensions Culturelles, Artistiques et Spirituelles» à 50 ans de développement humain et perspectives 2025 (2005), p.11-71, <http://www.rdh50.ma/fr/pdf/contributions/GT9-5>.

(٨٦) انظر للتفصيل، المصدر نفسه، والأبحاث الواردة في: «Aménagement Linguistique au Maghreb,» *Revue d'aménagement linguistique*, sous la direction de Foued Laroussi, no. 107 (2004).

(٨٧) على سبيل المثال، انظر: محمد جسوس، الازدواجية اللغوية، ص ٧٥ ـ ٨٢، وعن هذه المواقف والعادات، انظر على سبيل المثال: Ahmed Moatassim, *Arabisation et Langue française au Maghreb* (Paris: IEDES, 1992), and Michel Quitout, *Paysage Linguistique et enseignement des langues au Maghreb* (Paris: L'Harmattan, 2007).

العرب دخلاء، بل ومستعمرون. وعليه يجب تدبير قضية المزوغة داخليًا، وتدويلها خارجيًا، والدفاع عن حقوق الشعب الأصيل للمغرب (الأمازغ). واسترجاع ما نُهب من حقوقه الاقتصادية والسياسية والثقافية(٨٨).

وهناك اتجاه أكثر اعتدالًا يدّعي مقاربة المسألة من زاوية اللُّغة والثقافة فقط، وضرورة الاعتراف بها باعتبارها أحد مكوّنات الثقافة الوطنية، المتعددة والمتنوعة الأبعاد والمتلاقحة. وهذا المطلب هوياتي يروم التعايش بين الأمازيغية والعربية باعتبارها ضرورةً وجوديّةً وحقًا مشروعًا. وفي التعددية المكوّنة لهذه الهُوية، يعتبر البعدان العربي والأفريقي قطبين أساسيين، شأنهما في ذلك شأن التفتح على الغرب باعتباره مصدرًا للاستلهام والتحفيز، وتقوم العلاقة مع الذات والغير على الاعتراف المتبادل والتسامح شرط أن تؤمّن للهوية ظروف الانتعاش والتثمين(٨٩). هذا التيار الذي يمثله في ما يبدو عميد المعهد الملكي للأمازيغية، لا يمانع في التعريب، حيث «التعريب اللغوي سيرورة طبيعية تهدف إلى المعيرة والتقنين اللغويين قصد إحلال اللُّغة العربية مكان اللُّغة الفرنسية في التعليم والإدارة العمومية بوصفها اللُّغة الرسمية للدولة [. . . إلا] أن التعريب العرقي استراتيجية تحاول استيعاب الأمازيغيين على المستوى الثقافي واللغوي، وبذلك يكون ضربًا من ضروب الميز وأداة للاستلاب والتهميش في قطب لغوي وثقافي وحيد، يدعو إليه الخطاب العروبي (في الحركة الوطنية)، أو الخطاب الأصولي الديني الذي يرمي إلى إقصاء الأمازيغية، أكثر مما يرمي إلى مجابهة الفرانكفونية»(٩٠).

إلا أن أمر الاعتدال في هذه الحركات، أو التطرف، ليس واضحًا بما يكفي، لأنها ترفض الانتماء العروبي والإسلامي إلى المغرب، ولأن شعار المزوغة لجميع المغاربة، الذي ينص عليه الدستور الجديد، لم يُترجم بعد

(٨٨) انظر في هذا الصدد: **نداء تيموزغا من أجل الديمقراطية** (الرباط: منشورات إدكل، ٢٠١١)، وأحمد بوكوس، **الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب** (الرباط: مركز طارق بن زياد، ٢٠٠٣)، ص ١٠٤ ـ ١٠٥.

(٨٩) بوكوس، ص ١٠٥.

(٩٠) المصدر نفسه، ص ١٠٦.

على أرض الواقع، بل إن هذه الحركات تعتبر نفسها وصيةً على المسألة الأمازيغية دون غيرها، وتنشر الكراهية اللغوية والعرقية المتطرّفة في كثير من خطاباتها. ويلخص الفاسي الفهري هذا الوضع كما يلي: «هناك تصوّرات متعددة للمزوغة [...] والمأمول هو أن يتعلق الأمر بمزوغة ثقافية ولغوية، ديمقراطية ووطنية، تتفاعل مع مختلف مكوّنات الهُوية الثقافية واللغوية الأخرى، من عروبية وأندلسية وأفريقية... إلخ. وما لا نتمناه، وسَيُفَوِّت علينا فرصة الديمقراطية والتعددية، هو أن [تكون] المزوغة أصولية عرقية تفكيكية، تهدف إلى تفكيك وحدة الوطن، والنيل من رموزه الوطنية الذين طبعوا التعايش الوطني السلمي، وأفرزوا تنوعًا غنيًّا في تملك العروبة أو المزوغة، وتنوّعًا في تحديد هويتهم الفردية أو الجماعية، ورفضوا بالواضح أن تفرض عليهم هوية عرقية أصولية، أذكر من بينهم المختار السوسي وعابد الجابري وأحمد المعتصم [...] والمهم أن الأغلبية لا يجدون أنفسهم إلا في هوية مغربية، أو عربية مغربية، ومنهم من يتبنّى هوية مركبة... إلخ. وهناك من تعاطى مع هؤلاء المغاربة واختياراتهم الهوياتية بلاتاريخية وعرقية غير مقبولتين، [و...] سلوكات ابتزازية نعرية وفاشية، دأبت بعض الجمعيات على ترسيخها، تتنافى جوهريًّا مع الديمقراطية الثقافية واللغوية والسياسية التي نتطلّع إليها جميعًا. ويمثل نداء «تيموزغا» [...] مثالًا صارخًا لنوع المزوغة التي لا يرغب فيها المغاربة».

يضيف الفاسي أن المزوغة استفادت «من المأسسة اللُّغوية والثقافية للدولة حتى تؤهل اللُّغة والثقافة في المستوى المطلوب، وقد حصل هذا بالفعل، في مجالات عدة، بينها الكتابة، والكتاب المدرسي، والإعلام، وعدد من المجالات الثقافية. إلا أن إدماج المزوغة في هوية مركبة مغربية، بحسب مبادئ تعددية وديمقراطية ما زال غامضًا في برنامج المعهد [الأمازيغي]، ويجب أن لا يؤول الوضع إلى صراعات (بل وحروب) طائشة تذكّيها هويات غَلقية (انغلاقية) ستجعل المغرب المعتد بتعدديته لا يجني منها الثمار المغنية، بل الصراعات المُفقِرة»(٩١).

---

(٩١) الفاسي الفهري، «الديمقراطية اللغوية المأمولة في المغرب،» ص ٧.

كُتبتْ هذه المقالة قُبيل التصويت على الدستور الجديد، واقترح فيها الفاسي وطننة الأمازيغية في الدستور من دون ترسيمها، وكان أحد العلماء القلائل الذين عارضوا بوضوح هذا الترسيم، حيث يقول: «ترسيم الأمازيغية سيضعها في وضع يصبح معه ممكنًا أن يطالب متكلّموها باستعمالها في جميع المرافق العمومية، بما فيها مؤسسات التعليم، بتمزيغ أفقي وعمودي إجباري. فبعدما عانى الناس من تعريب عشوائي معمم بعربية سبق وأن مارست كل وظائف الإدارة والمدرسة عبر قرون، يفرض عليهم تمزيغ معمم بلغة ليست مؤهلة لهذه الأدوار، لُغويًا وموسوعيًا، وسياسيًا... إلخ. توحيد اللُّغة أمر سياسي، ويجب أن يستفتى فيه الشعب حتى يصادق عليه [...] واختيار حرف تفناغ لكتابتها سياسي وتعليمي، له انعكاسات على تركيبة المنظومة اللغوية التي نريدها، واختيار التنوع في إطار الوحدة، والكلفة التعليمية... إلخ. اختيار الوطننة نفسه ما زال يحتاج إلى بيداغوجية لشرحه للناس بما يكفي، لأن كثيرًا ممن يتكلمون باللهجات الأمازيغية يختلفون بشأن هذا الاختيار... إلخ. إقامة هندسة للهوية المركبة للغات تحتاج إلى أن يشتغل عليها مجلس أعلى للغات، لتحديد التوازنات العادلة»[٩٢].

يذهب إلى أن حل المسألة اللغوية يجب أن يكون شموليًا، يصل إلى تقويم اختلالات أربعة في الوضع اللغوي تضر بالمغربي وبالهُوية الوطنية وبالتعليم على الخصوص:

(أ) تدهور الوضع الاعتباري والمؤسسي للغة العربية،

(ب) الحاجة إلى موقعة معقولة وواضحة للمزوغة في المنظومة اللغوية الوطنية،

(ج) إعادة النظر في موقعة الفرنسية واللغات الأجنبية الأخرى،

(د) رفع الدولة لحجرها اللغوي على الشعب[٩٣].

---

(٩٢) المصدر نفسه، ص ٨.

(٩٣) المصدر نفسه، ص ٢.

٤ ـ إصلاح تعليم اللُّغة العربية وتعليم اللغات في بعض النصوص المرجعية المغربية

مثّل **ميثاق التربية والتكوين** الذي صاغته في عام ١٩٩٩ اللجنة الملكية الخاصة بالتربية والتكوين، والممثِّلة لمختلف الشرائح السياسية والنُخبة العلمية الثقافية، محطةً أساسية في الشروع بإصلاح التعليم المغربي، وتعليم اللغات، وبخاصة اللُّغة العربية. وتنص الدعامة التاسعة في النص على ضرورة إقرار سياسة لغوية واضحة ومنسجمة وقارة في التعليم، قائمة على:

ـ تحسين وتعزيز وتجديد تدريس اللُّغة العربية واستعمالها في مختلف مجالات العلم والحياة؛

ـ إتقان اللغات الأجنبية وتنويع لغات العلوم والتكنولوجيا؛

ـ التفتح على الأمازيغية.

بالنسبة إلى تحسين أوضاع اللُّغة العربية، يرد في مواد الميثاق ما يلي:

(١١١) ـ يتم تجديد تعليم اللُّغة العربية وتقويته، مع جعله إلزاميًّا لكل الأطفال المغاربة، في كل المؤسسات التربوية العاملة بالمغرب.

(١١٢) ـ يستلزم الاستعداد لفتح شُعب للبحث العلمي المتطور والتعليم العالي باللُّغة العربية إدراج هذا المجهود في إطار مشروع مستقبلي طموح، يرتكز على:

ـ التنمية المتواصلة للنسق اللساني العربي على مستويات التركيب والتوليد والمعجم؛

ـ تشجيع حركة رفيعة المستوى للإنتاج والترجمة باللُّغة العربية وتشجيع التأليف والنشر والإنتاج الوطني الجيد؛

ـ تكوين صفوة من المتخصصين يُتقنون مختلف مجالات المعرفة باللُّغة العربية وبلغات عدة أخرى، تكون من بينهم أطر تربوية عُليا ومتوسطة.

(١١٣) ـ ابتداء من السنة الأكاديمية ٢٠٠٠ ـ ٢٠٠١، تحدث أكاديمية اللُّغة العربية، باعتبارها مؤسسة وطنية ذات مستوى عالٍ، مكلفة بتخطيط المشروع المشار إليه أعلاه، وتطبيقه وتقويمه بشكل مستمر، وتضم تحت

سلطتها المؤسسات والمراكز الجامعية المهتمة بتطوير اللُّغة العربية.

وفعلًا، صدر قانون أكاديمية اللُّغة العربية في عام ٢٠٠٣ (قانون رقم ١٠,٠٢)، إلا أنه لم يطبق إلى الآن، ما شلّ الإصلاحات وتطوير الأدوات الخاصة بتجديد النسق اللساني، وتنمية البيداغوجية الجديدة، وتكوين المربين الجدد. وبالنسبة إلى تنويع لغات التعليم في التعليم الثانوي والعالي، تنص المادة (١١٤) على ما يلي:

(١١٤) ـ يتم تدريجيًّا، خلال العَشْرِية الوطنية للتربية والتكوين، فتح شُعب اختيارية للتعليم العلمي والتقني والبيداغوجي على مستوى الجامعات باللُّغة العربية، موازاة مع توافر المرجعيات البيداغوجية الجيدة والمكوّنين الكفاة. ويتم على مستوى التعليم العالي فتح شعب اختيارية عالية التخصص للبحث والتكوين باللُّغة الأجنبية الأكثر نفعًا وجدوى من حيث العطاء العلمي، ويُسر التواصل.

تعني هذه المادة تعريب العلوم والتكنولوجيا في التعليم العالي والثانوي (اختياريًّا)، وهي تفتح الباب كذلك أمام توفير هذا التعليم باللُّغة الإنكليزية. إلا أن هذه المواد لم تحظَ بالتطبيق، فظلت الفرنسية حصريًّا هي لغة تعليم العلوم والتقنيات في العالي، وبعض فروع التعليم الثانوي، بل هناك ضغط من أجل إعادة فرنسة المواد العلمية والتقنية كلها في الثانوي.

أما بخصوص الأمازيغية، فاقترحت المادتين (١١٥) و(١١٦) إدماج الأمازيغية على مستوى الجهة، بصيَغِها اللهجية (الثلاث)، في التعليم الأولي والابتدائي الأول، وعلى مستوى البحث اللغوي والثقافي في الجامعات، وبرامج التكوين:

(١١٥) ـ يمكن للسلطات التربوية الجهوية اختيار استعمال الأمازيغية، أو أية لهجة محلية للاستئناس وتسهيل الشروع في تعلم اللُّغة الرسمية في التعليم الأولي، وفي السلك الأول من التعليم الابتدائي.

(١١٦) ـ تحدث في بعض الجامعات بدءًا من الدخول الجامعي ٢٠٠٠ ـ ٢٠٠١ مراكز تُعنى بالبحث والتطوير اللغوي والثقافي الأمازيغي، وتكوين المكونين وإعداد البرامج والمناهج الدراسية المرتبطة بها.

هذا التوجه الجهوي (الذي يُحافظ على اللهجات المتداولة فعلًا) خولف في ما بعد، وتبنّت الدولة توجّهًا وطنيًا يخلق لغة معيرة غير متداولة (بعد إحداث معهد الأمازيغية في عام ٢٠٠١)، وترسيم هذه اللُّغة المختبرية في دستور ٢٠١١. إذ على الرغم من اقتراح الميثاق (الذي صادق عليه البرلمان ومجلس الوزراء برئاسة الملك) اختيارات معقولة لتدبير التعدد اللغوي المغربي، وإلحاحه على ضرورة تطبيق نص الميثاق بشمولية مواده، لجأت الدولة إلى سياسة تمييزية، واعتنت بالأمازيغية وحدها، وأهملت العربية، بما في ذلك الإحجام عن إدخال العربية في التعليم العالي العلمي والتقني، وعدم إقامة المؤسسة المكلفة بالعمل على إصلاح شؤونها والتعليم بها تربويًّا وعلميًّا... إلخ. وابتعدت عن تطبيق سياسة تعددية فعلية في تعلم اللغات الأجنبية والتعليم بها. وعليه، أصبحت اختيارات الدولة مُضرّة باللُّغة العربية بشكل جلي، وبالتعددية المتوازنة، علاوة على ما قد يترتب عن ترسيم الأمازيغية من عواقب لم تحتسب بعد.

إذا وضعنا جانبًا مشكل الترسيم الجديد، تبدو العودة إلى روح مواد ميثاق التعليم المذكورة الحل المعقول للنهوض باللُّغة العربية في وضعها وبيئتها التعليمية، بحيث يتم مرحليًا:

- توفير تعليم عالٍ علمي وتقني باللُّغة العربية (إلى جانب اللُّغات الأخرى)، يلجه الطالب بحسب اختياره، وبحسب التوجيه التربوي، حتى لا يتم انقطاع بين لغة التعليم في الثانوي والعالي، ولا يتم التراجع عن التعريب في التعليم الثانوي.

- تطبيق القانون المتعلق بأكاديمية اللُّغة العربية، حتى تقوم بتأهيل اللُّغة العربية وتحديث أدواتها اللغوية والتربوية، وتأهيل مدرّسيها وباحثيها... إلخ.

- تعميم التعليم الأوّلي (في الروضات) باللُّغة العربية، والأنشطة التحضيرية للقراءة والكتابة، بخاصة من خلال إتقان التعبير الشفوي، مع الاستئناس بالعامّيّة لتيسير الشروع بالقراءة والكتابة باللُّغة العربية، وتمكين الطفل من تنمية مهاراته الحسية الحركية والمكانية والزمانية والرمزية والتخيلية والتعبيرية، علاوة على تعلّم القيم الدينية والخلقية والوطنية الأساس، والتمرن على الأنشطة العملية والفنية. ويُساهم هذا

الإغماس المُبكر في التغلب على مشكل الازدواجية في سن مبكرة[٩٤].

من دون هذه التهيئة الجديدة لوضع اللُّغة العربية في التعليم الأولي والتعليم الثانوي والعالي، ستظل اللُّغة العربية تعاني نقصًا في تأهيل وضعها القانوني، وتعزيز البحث اللغوي والتربوي فيها، وإقامة المناهج التربوية الجديدة، وتأهيل معلّمها، أو المتعلم بها... إلخ.

استنتاجات

عرضنا في هذا المبحث الثالث العوائق الأساسية التي تلوّث البيئة اللغوية العامة في المغرب، وتحول دون النهوض باللُّغة العربية وإصلاح شؤونها اللغوية والتربوية، لتصبح لغة التعلم الناجحة والشاملة في التعليم (من الروضات إلى الجامعة)، وعلى رأسها التبعية اللغوية، والتردد في تنفيذ القوانين والاختيارات، بما فيها تفعيل قانون أكاديمية اللُّغة العربية، باعتبارها المؤسسة الكفيلة بتحديث أدوات التعليم بها، والرفع من جاذبيتها، وتأهيل المعلمين بها، وتعميم التعليم بها... إلخ. فهذا الوضع غير المريح الذي يقع فيه تشويش دائم على استخدام اللُّغة العربية (أو توظيفها) يؤثر سلبًا في موقعها في التعليم، بل يؤدي إلى إفشال تعلمها وإفشال التعلّمات الأخرى، كما نبين في المبحث الرابع التالي.

رابعًا: المقاربة التربوية وهوية لغة التعليم

يحكي التوحيدي في كتابه **الإمتاع والمؤانسة** أنه قيل لأعرابي: «أتود أن تصلب في مصلحة الأمة؟ فقال: لا، ولكني أود أن تصلب الأمة في مصلحتي!!»[٩٥].

قد تُحدد الهُوية اللغوية بأبعادها الأنثربولوجية/ الإثنية، أو التاريخية،

(٩٤) عن مفهوم الإغماس المبكر لحلّ مشكل الازدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية، انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، «اكتساب اللغة العربية والإغماس المبكر،» **نشرة التعريب** (منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط)، العدد ٤ (١٩٩٨)، ص ١.

(٩٥) محمد حلمي عبد الوهاب، «جدل الهوية والمواطنة في الفكر العربي المعاصر،» في: **العروبة والقرن الحادي والعشرين** (بيروت: الدار العربية للعلوم ـ ناشرون، ٢٠٠٩)، ص ٣٦٥.

أو الترابية، أو الثقافية/ الحضارية، أو السياسية/ السيادية، أو اللغوية المتعلّقة بالخصائص الذاتية للُّغة وجاذبيتها، أو مكانتها الجيوستراتيجية... إلخ. إلا أن اختيار هوية لغوية معيّنة يرتبط بصفة متميزة بالممارسة والتفعيل في ميدان التعليم. بل إن الاختيارات اللُّغوية غالبًا ما تُمليها المنفعة المباشرة التي تتيحها اللُّغة للفرد أو للجماعة، بخاصة المنفعة المادية الاقتصادية، أو المنفعة الرمزية، أو الفكرية أو الحضارية، أو انتقاءات شخصية معيّنة للفرد أو الجماعة. وتدعونا هذه الأبعاد إلى الجمع بين تصور اللُّغة على أنها «عضو ذهني» **معرفي حاسوبي** بالأساس، كما عند تشومسكي والتوليديين، أو **وسيلة للتواصل** (Instrument of Communication)، كما عند الوظيفيين، وبين كونها **موضوعًا مجتمعيًّا** سياسيًا اقتصاديًا وذاتيًا، يُصبح معه الفعل اللغوي عملًا (Action)، كما عند أوستن (Austin)، أو حدثًا سُلطويًّا واقتصاديًا، كما عند بورديو وآخرين... إلخ. وقد تكون مختلف المقاربات ذات فائدة في تعليم اللُّغة، لكونها تجمع بين ذات اللُّغة وذات المتعلم، وإن كانت المقاربة التربوية لإشكال الهُوية غالبًا ما تُدرَس في إطار اللسانيات المجتمعية (Sociolinguistics)، وبخاصة ما يتعلق منها بسوسيولسانيات لغة التعليم[٩٦].

سنركز في هذه الفقرة من الدراسة على بعض الجوانب والمفاهيم التربوية المرتبطة بالهُوية الفردية أولًا، وبالهُوية الجماعية كذلك، والتعارض المصلحي بينهما، مع محاولة جردها عن المحددات الأخرى، انطلاقًا من شعار «مصلحة المتعلّم فوق كل اعتبار»، وإن كان التداخل بين المحددات لا مناص منه.

١ ـ معايير أولى لتحديد الهُوية اللغوية التربوية الذاتية

من الجانب البيداغوجي/ التعلمي، تتفاعل المحددات المختلفة مع إرادة المتعلم/ التلميذ (وشخصيته)، ودور المعلم، ومناهج التعليم، وجودته وبرامجه، وسُبل تنمية المهارات والكفايات ووسائطها، واستعداد المتعلم

(٩٦) على سبيل المثال، انظر الأبحاث الموجودة في: *Sociolinguistics and Language Education* والتي سنعتمد بعض موضوعاتها فرشًا نظريًّا لما هو مقترح في هذه الفقرة.

(والمعلم) وحوافزه، وجاذبية اللُّغة التي يروم تعلّمها، وملاءمة البيئة اللغوية للمتعلم. . . إلخ. فكل، أو جزء من هذه العوامل تحدد إنجاح العملية التعليمية، ونجاعة التعلم. ونركز هنا على بعض المفاهيم التي تعتبر مهمة في اختيار الهُوية اللغوية.

أ ـ اللُّغة الأم أو اللُّغة الأولى

ما فتئت الدراسات النفسية ـ الاجتماعية والتقارير الوطنية والإقليمية والدولية، تؤكد أن التعليم باللُّغة الأم (أو لغة المنشأ الأولى) هو المدخل الأول والأهم لنجاح التعليم، لكون اكتساب هذه اللُّغة (التي لا تمثل انقطاعًا عن البيئة الأسرية والعاطفية للطفل) يتيح اكتساب المعارف الملقنة المختلفة في المدرسة، بل يؤدي إلى تعلم ناجح للغة (أو لغات) أجنبية أخرى. إذ يُشير تقرير اليونيسكو عن **التربية في المغرب، تحليل القطاع** عام ٢٠١٠، إلى ضعف مردود القطاع، وارتفاع نسب الهدر المدرسي، والتكرار، وعدم إتمام الدراسة، وتخريج أنصاف الأميين. . . إلخ. ويجعل عدم التحكّم بتعلم اللغات أحد العوامل الحاسمة في هذا الوضع، نتيجة عدم إتقان اللُّغة العربية، لغة التدريس الأولى. حيث تظل المعارف والكفايات التي تُلقّن بهذه اللُّغة، ثم بالفرنسية، ناقصة، وتتحول إلى «حواجز أمام التعلم، وتجعل كثيرًا من التلاميذ في موقع فشل في المسار المدرسي مبكرًا»[٩٧]. وكحل لهذه المعضلة، اقترح البرنامج الاستعجالي ٢٠٠٩ ـ ٢٠١٠ تعميم التعليم الأولي ليغمس التلاميذ (ابتداءً من سن الرابعة) في بيئة لغوية تُسهّل اكتساب اللُّغة العربية، ويضيف أنه لا بد من «تطوير طرق تعليمية خاصة باللُّغة العربية [. . .] وموائمة لواقع وإيقاع التعلم من أجل التحوّل من حلقة سلبية إلى حلقة إيجابية»[٩٨]. والكلام نفسه يصدق على الفرنسية، «اللُّغة الأجنبية التي أدخلت في السنة الثالثة ابتدائي، التي يصبح اكتسابها صعبًا نتيجة عدم إتقان اللُّغة الفصيحة»[٩٩]. فعدم

---

(٩٧) *Education au Maroc: Analyse du Secteur* (Rabat: Unesco, 2010), p. 61.

(٩٨) المصدر نفسه، ص ٦١.

(٩٩) المصدر نفسه، ص ٦١.

النجاح في تعلّم الفرنسية يعود إلى عدم النجاح في تعلم العربية، لأنه يصعب بناء تعلمات على لغة لم تكتسب جيدًا. وعلاوة على هذا، تمثّل كفايات المدرسين اللغوية عاملًا آخر في تدهور اكتساب اللغات، بالإضافة إلى الازدواجية بين الفصحى والعامية، والازدواجية بين العامية والأمازيغيات، وإدخال حرف تيفناغ... إلخ.

يطرح مشكل اللُّغة مشكل تكافؤ الفرص (Equal Opportunity) حيث يثير التقرير مشكل التعريب، ويُقر بأن مبدأ تكافؤ فرص التلاميذ يتطلب انسجامًا في اختيار لغات التعليم. فعلى الرغم من تعريب التعليم الأساسي، تظل الفرنسية لغة التكوين المهني والمواد التقنية في الثانوي، ولغة التعليم العالي العلمي، ولغة الدراسات الطبية والتمريض والصيدلة، ولغة تكوين الأطر العُليا، بما فيها أطر وزارة التعليم نفسها. ولأنه يُعسر اكتساب مستوى جيد في الفرنسية في المدارس العمومية، فإن تلاميذ العائلات الميسورة تلج التعليم الخاص، وتتمكن من ولوج البرامج الدراسية المتميزة التي تلقن الفرنسية. وبذلك تُصبح لغة التعليم عاملًا قويًا لنشر الميز المجتمعي، وإفشال مبدأ تكافؤ الفرص الذي يُبنى عليه نظام التربية والتكوين[١٠٠].

إن التعدد اللغوي المتوحش، في غياب تدبير بيداغوجي متماسك، وغياب مدرسين أكفاء، يحوّل الفروق والقطائع اللغوية المذكورة إلى حواجز مرور إلى المسارات والبرامج المتوافرة. القطيعة **الأولى**، بحسب التقرير، تتمثل بالمرور من اللُّغة الأم الأصلية إلى تعلم اللُّغة الفصيحة. والقطيعة **الثانية** تكمن في الفرق بين لغة التعليم الابتدائي والثانوي (العربية الفصيحة) ولغة التكوين المهني والتقني ولغة التعليم العالي (اللُّغة الفرنسية). وأمام هذا الوضع، لا غرابة أن يجد التلاميذ (بخاصة من الطبقات المعوزة) أنفسهم في وضع **فشل مدرسي** (منذ السنوات الأولى في الابتدائي) ما يؤدي إلى مغادرة المدرسة، ويمنع آخرين من ولوج الثانوي لضعفهم في الفرنسية، أو ولوج المقاولات العصرية في القطاع الخاص لضعف معرفتهم بالفرنسية، أو ضعف تواصلهم بها. فتجاوز عائق الاختيارات اللغوية في التعليم

---

(١٠٠) المصدر نفسه، ص ٦٢.

والحواجز المتولدة عنها يمثل خطوة حاسمة في مقاومة الهدر المدرسي(١٠١).

كان التقرير التحليلي للمجلس الأعلى للتعليم (في عام ٢٠٠٨)، امتدادًا **لميثاق التربية والتكوين**، قد أكد بصيغة مماثلة أن مصدر الهدر المدرسي والفشل في التعليم هو عدم التحكم باللغات الذي يواجه المتعلمين، والذي يمثّل «عائقًا كبيرًا أمام نجاحهم الدراسي، واكتساب المعارف والكفايات، واختيار الشُعَب والمسالك الملائمة، والاندماج الاجتماعي والمهني، وتملّك القدرة على التواصل [. . .]. هذه الصعوبات تهم كلًا من اللّغة العربية واللغات الأجنبية»(١٠٢).

بناء على هذا، يوصي التقرير بالعناية باللُّغة العربية، لغة التدريس الأولى واللُّغة الرسمية للبلاد، إذ «يتعيّن جعلها موضوع مجهود نوعي ومكثف؛ من حيث تحديث طرائق ومضامين تدريسها، وتطوير أدوات قياس مستويات التحكم بها [. . .] وتلعب أكاديمية محمد السادس للغة العربية دورًا مهمًا، بوصفها مؤسسة وطنية تُعنى بالنهوض بهذه اللُّغة»(١٠٣). إذ تؤكد هذه التقارير من المغرب، إضافة إلى تقارير مماثلة من بلدان أخرى، ومن منظمات دولية أخرى بوضوح أن التعلم باللُّغة/ الأم في المراحل الأولى من التعليم أولًا، ثم في المراحل اللاحقة، من أجل انسجام الاختيارات اللغوية (عموديًا وأفقيًا) تُعد أحد العوامل الحاسمة في نجاح تعلم اللغات واكتساب المعارف كافة(١٠٤).

---

(١٠١) المصدر نفسه، ص ٦٢.

(١٠٢) المجلس الأعلى للتعليم، **التقرير السنوي**، ٢٠٠٨، ص ٧٠.

(١٠٣) المصدر نفسه، ص ٧١.

(١٠٤) انظر: لطيفة النجار، «العربيّة وهُويّة الأمّة في مؤسّسات التّعليم العامّ والعالي في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة،» مجمع اللغة العربية الأردني، ص ١١ ـ ١٤، <http://www.majma.org.jo/majma/res/data/.../s26_8.doc>.

تسرد النجار لائحة من هذه الدراسات والتقارير، بما فيها تقرير اليونسيف عام ١٩٩٩، الذي يُظهر أن الأطفال الذين تعلموا باللغة ـ الأم يُظهرون سرعة في تعلم القراءة واكتساب المهارات العلمية وتعلّم اللغة الثانية أكثر من أولئك الذين تعلّموا بلغة غير مألوفة لديهم. وفي الصين، بيّنت دراسات متعدّدة أن الأداء العلمي الضعيف لأطفال الأقليات راجع إلى عدم تعلمهم بلغتهم الأم. وفي دراسات عن الملاوي والكامرون يؤدي استخدام اللغة الإنكليزية إلى نتائج ضعيفة مقابلة مع استعمال اللغة ـ الأم، وإلى ضعف في التواصل، ووصلت دراسات في الولايات المتحدة إلى نتائج مماثلة.

يجب أن نرفع لبسًا هنا يتعلق بمفهوم اللُّغة/ الأم. سبق أن وقفنا مع طه حسين وسلامة موسى على مشكل الازدواجية بين العامية والفُصحى، واعتبارهما الفُصحى «لغة أجنبية» مقابلة مع العامية. وتكرر هذا الكلام في مناسبات عدة عند المدافعين عن إحلال العامية في التعليم، عوض الفصحى، بالاستدلال نفسه تقريبًا. إلا أن هذا الاستدلال مجانب للصواب، إذ لا يتعلق الأمر «بلغات» مختلفة، وإنما بسجلات ومستويات لهجية للُّغة نفسها، أو اللسان، بما فيها «اللُّغة الوسيطة» التي يتكلمها المثقفون عادة، أو بمتصل لساني واحد (Linguistic Continuum)، كما بيّن ذلك الفاسي الفهري الذي لا ينفي التأثير السلبي للازدواجية في تعلّم الطفل للغة العربية، واللغات الأجنبية، ومختلف التعلمات[١٠٥]. إلا أنه يُرجع هذا الفشل إلى غياب الإغماس المبكر للطفل في بيئة فصيحة (ابتداء من الروضات)، وتشويش اللُّغة الفرنسية على إنضاج اكتساب اللُّغة العربية في المدرسة، لكونها تدخل مبكرًا إلى المدرسة (في السنة الثانية من الابتدائي)، ويجد الطفل نفسه في بيئة لغوية غير متجانسة. إن «المدرسة ينبغي أن توفر أكبر الحظوظ الذهنية والمادية والاتصالية لإنجاح اكتساب اللُّغة أو اللغات، حتى تكون اللُّغة أداة فكر وتفكير، وأداة اتصال، وأداة تقانة [...] والمهم في اختيار [...] السن المبكرة [التعلم] غير الواعي أو غير الإرادي...»[١٠٦].

إن مشكل الازدواجية قائم بالنسبة إلى اللغات الحضارية كلها، لكن معالجتها في البلاد العربية، مثل معالجة التعدد، أو الجوانب التربوية العالقة بها تحتاج إلى حلول وأبحاث لغوية تربوية في المستوى العلمي المطلوب، وهو ما نفتقر إليه كثيرًا[١٠٧].

يمكن التأكيد، إذًا، بالرجوع إلى الدراسات المختصة وتقارير المنظمات الدولية، أن تعلّم الطفل بلغته يخدم مصلحته، لأنه يضمن نجاحه

(١٠٥) انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **المعجم العربي** (الرباط: دار توبقال للنشر، ١٩٨٦)، ص ٢٠ ـ ٢١.

(١٠٦) الفاسي الفهري، «اكتساب اللغة العربية والإغماس المبكر،» ص ٦.

(١٠٧) انظر المراجع المذكورة في: المصدر نفسه، وضمنها بحوث عبد الله الدنان.

في التعلم في المراحل الأولى، وفي المراحل اللاحقة، وأن التعلّم بها سيجعله منسجمًا ومتموقعًا في بيئته اللغوية المحلية التي لا يجد نفسه غريبًا فيها. وفي مقابل هذا، تُتاح اختيارات أخرى، مثل الثنائية اللغوية المُبكرة، حيث هناك من يدّعي أنها أضمن سبيل إلى النجاح، وإلى بلورة هوية كونية (يرتبط بوساطتها بالعالم المتقدم وعالم الأعمال)، أي يكسب موقعًا في السوق اللغوية، أو في السلطة أو الاقتصاد أو المبادلات، بل تعددية لغوية تضطر المتعلم إلى تبنّي مواقع هوياتية متمايزة والاستثمار فيها، أو انتقاء الهُوية، وإقامة بيئات متخيّلة تتيح التعلم «الطبيعي» الناجح.

ب ـ المُبادلات في السوق اللغوية والسلطة والاقتصاد وتكافؤ الفرص

يذهب بورديو إلى أن جل المبادلات اللغوية اليومية هي ممارسات لقوة رمزية (Symbolic Power)، أو مادية اقتصادية. فليست اللُّغة مستعملة فقط للحديث عن المسائل الاقتصادية، بل هي في ذاتها حدث اقتصادي: كل فعل كلامي هو ظرفية أو فرصة تَلَاقٍ بين الاستعدادات الاجتماعية المبنيّة والعادات اللغوية، وبُنَى السوق اللغوية. تتحول اللُّغة بموجبها إلى ملكة اجتماعية (Social Competence) قبل أن تكون ملكة لغوية (Linguistic Competence)، أو تُصبح قوة مجتمعية لفرض سلطة فردية، أو جماعية في المبادلات اللغوية، نتيجة أحداث تاريخية مجتمعية تقود إلى شَرْعَنَة لغة، أو ترسيمها. وتصبح اللُّغة شرعية نتيجة سيرورة تاريخية معقدة، ونزاعات كثيفة بين صيغة لهجية تتحول إلى لغة مهيمنة على حساب لغات أو لهجات أخرى، تُنْبَذُ أو تُهَمَّشُ. وهكذا تُصبح اللُّغة متاحة للجميع عبر التوحيد اللغوي، كما حدث بُعَيْدَ الثورة الفرنسية، بعد أن كانت الفرنسية وسيلة للطبقة المتحكّمة لفرض سلطتها، وليس للتواصل، وأصبح التعليم المعمم بها ليس تطويرًا للنظام التعليمي وحسب، بل تكوينًا لسوق شغل موحدة يلجها الجميع. فتعميم اللُّغة الوطنية الواحدة يتماشى مع الفرص للشعب، ولا يمكن أن يكون هذا باللُّغة الأجنبية. يحدث عكس هذا في البلدان العربية (وبخاصة المغاربية) حين أصبحت اللُّغة الأجنبية (الفرنسية أو الإنكليزية) هي التي تتيح فرص الشغل، وتم تهميش اللُّغة الوطنية. ولما أصبحت اللُّغة الأجنبية تمثل مؤشر اغتناء أو ارتقاء في السلطة (بمعناها

المادي والرمزي)، اهتز مبدأ تعميم التعليم بلغة الهُوية على مختلف الفئات، وأصبحت الفئة المغتنية والمتحكمة مُهْتَجِرَة لغويًا بالأساس، وتحول التعريب إلى مؤشر انتماء الطبقة الفقيرة. . . إلخ. وهذا يستدعي، بكل تأكيد، تقويمًا لغويًا يُعيد إلى العربية فرصها ووضعها الاعتباري، ويمكّن متعلّميها من أن لا يكونوا ضمن الطبقة المُكْتَدِحَة. إن السياسة اللغوية الوطنية ذات الأبعاد الديمقراطية لا بد من أن تنشغل بالوضعية الاجتماعية والاقتصادية لمتعلمي اللُّغة والمتعلمين بها، حتى لا يؤول الميز اللغوي (في التعليم) إلى ميز اقتصادي ومجتمعي. وهذا لا ينفي بالضرورة تبني تعدد لغوي مكمِّل، أو داعم باعتباره موردًا بديلًا في السوق اللغوية، وإن كانت كلفة التعدد ليست مالية وحسب، بل هي نفسية تعلمية، وهوياتية. . . إلخ، وقد تؤول إلى الفشل في التعلم، إن لم تؤطر بما يكفي من الاحتياطات التربوية. وقد تتعدد الاختيارات «تحت الطلب»، في مستوى التعليم التأهيلي والعالي والبحث العلمي على الخصوص، وهذا لا يعني كذلك تعويض العربية باللُّغة الأجنبية في التعليم التأهيلي والعالي والبحث العلمي، كما حصل في عدد من الدول العربية، لأن ذلك ليس مسًّا بكرامة المواطن وسيادته واعتزازه بهويته اللغوية وحسب، بل له انعكاسات سلبية على مردود التعليم، كما أسلفنا، ومصلحة المتعلم المواطن.

ج ـ جاذبية اللُّغة

تدخل عوامل كثيرة في قياس جاذبية اللُّغة، وإقبال المتعلّم عليها أو الحد من حماسته لها، منها العداء والبخس الذي يذكّيه المنتصرون للغة الأجنبية أو اللهجات العامية ضدها، أو المواقف السلبية للناطقين بها، أو عدم إتاحتها لفرص الشغل والارتقاء الاجتماعي. . . إلخ. إلا أن الجاذبية التي نعنيها هنا محصورة في ميدان التعليم، وبخاصة جاذبيتها للمتعلم بالنظر إلى المُعطيات التربوية. فالإنكليزية تجذب المتعلمين لأسباب تربوية محضة، مقابلة مع الفرنسية، فضلًا عن العربية. يدخل في ذلك طرق التدريس الحيوية والمتجددة والميسرة، والكتب والوسائط، والمعلم المؤهل بيداغوجيًا ولغويًّا، والمنهاج والبرامج، والمحتوى التعليمي. . . إلخ، ما يجعل المتعلم متطلّعًا إلى درس يجد فيه **متعة وفائدة**. وفي المقابل، تواجه

اللُّغة العربية صعوبات تربوية كثيرة، بينها ضعف تأهيل المعلم، وزهده المهني في الاطلاع والتدريب والمواكبة، وعدم كفاية طرق التدريس والمناهج، وفقر كتب اللُّغة والمعاجم والنصوص الأدبية، وندرة توافر الوسائط التي تيسر ما يُعسّر، وترفع الملل عن المتعلم، أو ترفع من ضمور مستوى النصوص والأساليب(١٠٨).

يُقِرُّ المدرسون والمهتمون بالشأن اللغوي المغاربة بضعف التحكم بالكفايات اللغوية لدى عدد غير يسير من تلاميذنا، ما ينعكس سلبًا في تنمية الكفايات اللازمة لمختلف التعلمات، ومن ضمنها فهم خطاب الغير، واستيعاب المعلومات، والقدرة على التواصل، والتعبير الشفهي والكتابي، وتملّك المعرفة والثقافة ونقلها، وبناء الشخصية المتمكّنة، والانفتاح على العالم والتفاعل معه. وعلى الرغم من كون المتمدرسين يتلقون عمومًا حصة كبيرة من الدروس في اللُّغة العربية والفرنسية خلال أزيد من ١٠ سنوات في التعليم الأساسي (٣٨٠٠ ساعة للغة العربية)، لا يعتبر إلا ٥٠ في المئة منهم فقط أنهم يقرأون ويكتبون باللُّغة العربية (واللُّغة الفرنسية)، و٩ في المئة منهم فقط يقدرون على استعمال أكثر من لغتين. وتفتقر المنظومة التربوية إلى أدوات تمكّن من قياس التحكّم اللغوي باللُّغة العربية، على غرار الروائز الموجودة للغات الأخرى (TOFEL للإنكليزية، أو FLE للفرنسية... إلخ)(١٠٩). وكان من المفروض أن تتولّى المجامع، أو مؤسسات التخطيط اللغوية العربية رفع هذه النقائص التي تجعل المتعلم ينفر من درس اللُّغة العربية، مقابلة باستمتاعه بدرس اللُّغة الأجنبية، إلا أن الطموح لا يواكبه الواقع.

د ـ الاستثمار في تعلم اللُّغة

لا يتأتّى تعلم اللُّغة من دون أن يكون للمتعلّم رغبة وإرادة قوية في تعلّمها. وتفترض معظم نظريات التعلم المتداولة أن الحافز (Motivation) هو السمة البارزة لمتعلم اللُّغة الفرد. إلا أن هذه النظريات لم تول اهتمامًا كافيًا

---

(١٠٨) في الاتجاه نفسه، انظر: النجار، ص ١٥.

(١٠٩) المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٨، ص ٣٩ ـ ٤٠.

بالأبعاد الاجتماعية للمتعلم، وبخاصة العلائق المعقدة بين متعلمي اللُّغة والناطقين باللُّغة (أو بلغات مختلفة). فمفهوم الاستثمار (Investment)، المستوحى من أعمال بورديو، يحيل على العلاقة المقامة اجتماعيًا وتاريخيًا بين المتعلمين واللُّغة المستهدفة ورغبتهم في تعلم اللُّغة وممارستها. فإذا ما استثمر معلمو اللُّغة فيها، فإنهم يفعلون ذلك بنيّة أنهم سيكسبون عددًا من الموارد الرمزية والمادية التي تُساهم بإغناء رأسمالهم الثقافي. إذ بعكس مفهوم الحافز الذي يتمثل متعلم اللُّغة على أنه ذو «شخصية» واحدة، ثابتة، ولاتاريخية، فإن الواقع يثبت أنها تتغير بتغير الزمن والفضاء، ويُعاد إنتاجها في التفاعل المجتمعي(١١٠).

إن الرغبة أو الحافز يجب أن يواكبهما استثمار المتعلم في تعلم لغة بعينها، باعتباره إجراءً عمليًا لنقل الإرادة إلى حيّز التنفيذ. إذ قد تكون هناك محفّزات من طبيعة متعددة ومختلفة لتعلم لغة ما (مثل تعلم العربية أو الإنكليزية)، لكن المتعلم لا يكون مستعدًا للاستثمار فيها. ويجدر البحث في هذه الحالات لرفع العوائق من أجل النهوض بلغة الهُوية على الخصوص. فإذا كان الحافز نفسيًا، بالأساس، فإن الاستثمار مجتمعي، ويتوق إلى إقامة علاقة دالة بين رغبة المتعلم والتزامه الفعلي بالتعلم وبتحويل هويته (في حالة تعلم اللُّغة الثانية). ويصير السؤال الرئيس في هذا التصور هو «ما هو استثمار المتعلم في اللُّغة - الهدف بناء على الممارسات العملية في بيئته (خارج المدرسة وداخلها)»، بعد أن كان السؤال الأهم هو: «ما مدى تحفّز المتعلم لتعلم اللُّغة الهدف؟»(١١١).

ويرتبط بمفهوم الاستثمار سلبًا مفهوم المقاومة (Resistance) الذي يكبح نجاح التعلم اللغوي، وتكون المقاومة عادة مصاحبة لتعلم اللُّغة الأجنبية. إلا أنها قد تنطبق أيضًا على تعلّم لغة الهُوية (العربية). وأبسط مظاهره التعليمية عدم تحفز التلميذ لتعلّم لغة معيّنة (ثانية عادة) لعدم جاذبيتها. والملل الذي يشعر به في تعلّمها، أو مواقفه منها باعتبارها لغة التبعية أو

---

(١١٠) في هذا الصدد، انظر: Bonny Norton, «Language and Identity,» in: *Sociolinguistics and Language Education*, p. 354.

(١١١) المصدر نفسه، ص ٣٥٥.

الاستلاب، أو تشبثه باللُّغة الشعبية المُتداولة (العامية)... إلخ. وحينها يقاوم متعلم اللُّغة، عبر «هوية استنزافية»، أو «احتيالية» (Subversive Identity)، كما يسميها كاناغاراجاه (Canagarajah) (٢٠٠٤)، تمكّنه من الحفاظ على انتمائه إلى الثقافة واللُّغة الشعبية في الوقت الذي يتعلّم فيه لغة ثانية[١١٢]. نشهد مثيل هذا في تعلم اللُّغة العربية الفُصحى، حين نشهد (عن وعي، أو غير وعي) استعمال المتعلم الكثيف للعامية (وفي الوقت نفسه استعمال المعلم لها).

إذا كان مفهوم الاستثمار قد وظّف على الخصوص في البحث عن شروط إنجاح تعلم اللُّغة الثانية، فإن توظيفه في تعلم اللُّغة الأولى (والعربية تحديدًا) هو ما يهمّنا. إذ قد يكون الناطق بالعربية متحمّسًا ومحفّزًا لتعلم لغته الفصيحة، لأسباب رمزية ودينية وحضارية... إلخ، تتعلق بشخصيته وهويته الأصيلة، لكن الممارسات المجتمعية تجاهها، والممارسات داخل القسم على وجه الخصوص، ودور المعلم، أو لغة البحث... إلخ، تجعل استعداده للاستثمار فيها يفتر، أو يضمر إلى درجة أنه يتحوّل في النهاية إلى مستثمر «فقير» فيها، أي إنه يبتعد من أن يستفيد من هذه اللُّغة باعتبارها رأسمالًا هويًا واقتصاديًا ورمزيًا... إلخ. ويتبيّن الفرق بوضوح بين الاستثمار والحافز في المواقف والممارسات في مجال تعريب تعليم الطب (أو عدم تعريبه)، عبر المقابلة بين سورية والمغرب، مثلًا، و أو في تعريب اللسانيات في المغرب (انظر الفقرة أ أسفله).

هـ ـ الجماعات المتخيلة والبيئات الافتراضية وتعدّد المواقع الهويّاتية وانتقاء الوظائف اللُّغوية

يفترض التعلّم أن ينصهر المتعلم في جماعة لغوية وبيئة يتفاعل معها. وقد تكون الجماعة اللغوية ماثلة في بيئة لغوية يعيش فيها على الأرض، أو جماعة متخيلة (Imagined Community)، أو بيئة افتراضية (Virtual) لا بد من أن يبنيها المتعلم لإنجاح تعلمه. ويرتبط التفاعل بين الهُوية والأحرفية (Literacy) بمفهوم البيئة، وإشكال تعلم لغة ثانية، والتحول في المواقع

---

(١١٢) المصدر نفسه، ص ٣٥٩ ـ ٣٦٠.

التعلمية الهوياتية. وقد تنتج من ولوج الثنائية أو التعددية اللغوية لا مساواة في أثناء السيرورة التربوية، لأسباب طبقية مثلًا، حيث إن للطبقات الفقيرة حظًا ضعيفًا في أن تصبح ثنائية أو متعددة اللُّغة، ما يخلق حيفًا جديدًا في عملية التعلم. وتمثل هذه البيئات والجماعات الافتراضية كلفة إضافية في عمليات التعلم بغير اللُّغة ـ الأم، إذ غالبًا ما يستهدف كل متعلم للغة حمولات أو وظائف تحملها اللُّغة، لكن ولوجها يختلف بين متعلّم وآخر. فالمتعلم القوي غالبًا ما يستقوي على أصحاب الطبقات المستضعفة بانتقاء وظائف ثقافية، أو اجتماعية، أو أيديولوجية، أو نفعية، لا يُحْكِم الولوج إليها أبناء الشعب كافة. فتعلّم الفرنسية في المغرب، مثلًا، لا تتبوأ به الطبقات الفقيرة المكانة المجتمعية التي يحظى بها أبناءُ الأعيان الفرانكفونيون، التي تجعل المتعلم ينتقي الفرنسية لوظيفة اتصالية، عوض لغة أخرى، وتتكوّن لديه هوية مرتبطة بهذه الوظيفة وهويتها. حيث ارتبطت الوظيفة الاتصالية فعلًا في المغرب بالفرنسية. وقد تفقد اللُّغة، في هذا الانتقاء، حمولتها الاستعمارية أو الإمبريالية، وتتحول إلى لغة المنفعة، وتتحوّل إلى أداة للتفتح، أو أداة لتكوين الشخصية الفردية أو الوطنية (كما تنص على ذلك بعض قوانين الجنسية). . . إلخ. وهناك عدد من المواقع الهوياتية (Identity Positions) يضطر المتعلم إلى ركوبها بحسب السياقات، وأساليب متعددة، لأن اللُّغة كما أسلفنا تُعطي فرصة للحصول على سلطة قد تكون رمزية أو مادية[١١٣]. لا تظل اللُّغة فقط وسيطًا لتبليغ الأفكار، تواصلية أداتية، بل تُصبح في علاقة بالقوة وبالسلطة وبالمنفعة. فتعلم اللُّغة (أو عدمه) بشكل من الأشكال يخلق القوي والضعيف، والحاكم والمحكوم، أو المهيمن والمهيمن عليه، والرابح والخاسر. وبحسب هذه المواقع، يُصبح «الحاكم اللغوي» إسلاميًا، أو عربيًا، أو متوسطيًا، أو أنجلوفونيًا/ فرانكفونيًا، بحسب الظرفيات والمواقع. ويتموقع المتعلم في هذه الهويات المتعددة والمتمايزة، لكن حسابات أخرى تجعله يلجأ إلى «تعريب» هذه المواقع (كما نرى في مثال تدريس الطب)، وبحسب الظروف أو المتطلبات، أو السوق اللغوية المتقلبة. وقد يبدو التقلب في المواقع

---

(١١٣) المصدر نفسه، ص ٣٥٥ ـ ٣٦٤.

الهوياتية أجدى أحيانًا للمتعلم، يمكّنه من تكييف الهُوية مع المواقع عوض تعريب المواقع، أي جعلها تتحدث لغة تم اختيارها مسبقًا، نظرًا إلى حركية مفهوم الهُوية ونسبيته.

٢ ـ تعريب التعليم العالي والبحث العلمي

أ ـ تعريب تعليم الطب في سورية

تمثل تجربة تعريب تعليم الطب في سورية نموذجًا للجمع بين الحافز والاستثمار، فرديًّا وجماعيًّا. فمنذ أن قررت الحكومة العثمانية (بداية القرن العشرين) أن تكون اللُّغة العربية لغة التدريس في المدرسة بمختلف مستوياتها استجابة للمطالب الجماهيرية، واعتزازها بالعربية، شرع في تدريس العلوم الطبيعية والرياضية بالعربية قبيل الحرب العالمية الأولى، ووقع تجاوز عقبات ترجمة المصطلحات الأعجمية، بعد إنشاء المعهد الطبي العربي، ثم المجمع العلمي العربي. . . إلخ. وتضافرت جهود علماء العلوم واللُّغة بموارد بشرية ومادية جد محدودة، لكن بشعور كاسح بالعزة والقوة والكرامة، واندفاع الجميع من أجل إنجاح عملية التعريب، والتزام علماء أسطوريين مثل جميل الخاني، ومحمد كرد علي، وأنستاس ماري الكرملي، ومصطفى الشهابي. . . إلخ. وهكذا بلغ «تعليم الطب بفروعه مستوى مرموقًا في الثلاثينيات من القرن الماضي، وتابع تطوّره وتحسّنه [بعد أن توافرت له جميع المقومات لبلوغ الجودة. . .] فالتعليم باللُّغة العربية، وأعضاء هيئة التدريس عرب وقلة من الفرنسيين [. . .] وتوفر شهادة معادلة بتقويم نوعية التعليم ومستواه مقارنة بما هو مقبول في الجامعات الأوروبية. كان خريجو الجامعة السورية محل ترحيب لاستكمال دراساتهم العليا في الجامعات الفرنسية»[(١١٤)].

كان الطلاب والأساتذة يكتبون بحوثًا طبية في معالجة الأمراض، وشاركوا في مؤتمرات ومجلات علمية. . . إلخ. وأصبح المعهد الطبي العربي

(١١٤) انظر: عبد الله واثق شهيد، «تجربة سوريا في تعريب العلوم في التعليم العالي،» الإيسيسكو (٢٠٠٠ ـ ٢٠١١)، ص ٨، <http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/.../p26.php>.

يفاخر بكونه المعهد العربي الوحيد الذي تُدرّس فيه العلوم باللُّغة العربية، وتوافد عليه الطلاب من الأقطار العربية كلها، من لبنان والحجاز والعراق وتونس... إلخ. ولم يكن للفرنسيين بد من قبول العربية لغة تدريس فيه، حفاظًا على مصالحهم، بعد تشبث السوريين بلغتهم، ونكاية بالبريطانيين الذين أقصوا العربية لفائدة الإنكليزية في مصر وفلسطين. وطمأن هذا النجاح الباهر مناصري التعريب في العالم العربي، وحثّهم على تعريب مناشط أخرى، مثل توليد المعارف العلمية والتقانية ونقلها ونشرها، ومتابعة التعريب بمختلف جوانبه في المؤسسات[١١٥]. ووقف العلماء والمثقفون بوجه أي محاولة دخيلة للتراجع عن التعريب من أجل فرض ثنائية، أو أحادية لغوية تهيمن فيها اللُّغة الأجنبية (الإنكليزية). وتأكد هذا النجاح بتفوّق نتائج الأطباء السوريين المعربين على نظرائهم الذين تعلّموا باللغات الأجنبية. وتم رَوْز ذلك عبر اختبارات المجلس التعليمي للأطباء الأجانب، وهو اختبار تقيمه الولايات المتحدة. وبيّن أحمد السباعي في دراسة بعنوان «هل تدريس الطب بالعربية يخرج لنا أطباء أضعف؟»، أن معدل علامات السوريين أعلى قليلًا من المعدل الإجمالي، وأن تعلم الطب بالعربية ليس عائقًا أمام السوريين لاجتياز الاختبار بنجاح، ما يُبيّن بالواضح نجاح تعليم الطب باللُّغة العربية[١١٦].

مثّلت تجربة المتعلمين السوريين (إضافة إلى معلميهم والقائمين على مؤسساتهم التعليمية واللغوية) استثمارًا فعليًّا جنوا نتائجه الإيجابية هم أولًا، ثم بيئتهم ووطنهم، وتمكّنوا من أن يكونوا قدوة لغيرهم من العرب، وإن كان كثير من المؤسسات لم يجاريهم في تعريب العلوم. ومثّلت إرادة العنصر البشري المتشبث بلغة هويته، والمقتنع بفائدتها في تعليم الطب، وفي التعلمات الأخرى (بما فيها تعلم اللُّغة الأجنبية في ما بعد)، وأهم من ذلك انتقاله إلى ممارسة قناعته على أرض الواقع، ومواجهة الصعاب كلها (من دون الارتداد إلى اللُّغة الأجنبية)، مثلًا يحتذى في باب الاستثمار في اللُّغة، إلا أن التجربة المغربية المترددة في تعريب الطب تمثل مثالًا لوجود حافز، مع غياب عنصر الاستثمار.

---

(١١٥) المصدر نفسه، ص ٦.

(١١٦) المصدر نفسه، ص ٨.

ب ـ المغرب وفرنسة تعليم الطب والبحث فيه

في مجموعة من «التأملات عن تعليم الطب بالعربية في المغرب»، تحلل نجية حجاج الحسوني ومحمد حسن الغربي (الأستاذان بكلية الطب والصيدلة في الرباط) التحديات والصعوبات العلمية والمجتمعية والثقافية التي تواجه مشروع تعريب الطب في المغرب، وينظران في الشروط اللسانية والتربوية والمالية التي يجب توفيرها على المدى البعيد(١١٧). وتتجلّى هذه الصعوبات بحسب المؤلفين، في كون العالم العربي «صحراء علمية»، وأن البلدان المكوّنة له تحاول، في أحسن الأحوال، أن تقوم بتعليم العلوم الأساسية بصفة مقبولة. فالإنتاج العلمي (في المجلات العلمية المفهرسة) تتزعمه الولايات المتحدة أولاً، إضافة إلى أوروبا، ثم آسيا، بل وحتى أميركا الجنوبية، أو جنوب أفريقيا، في حين أن الدول العربية توجد في مؤخرة الصف. وفي ميدان الطب، لاحظت المنظمة العالمية للصحة (في دراسات بين عامي ٢٠٠٣ و٢٠٠٥) أن من بين ٢٠٠ مجلة منشورة في المنطقة لم تضع إلا ٥٢ منها رقمًا دوليًّا للمواصفات ISSN، وتنشر أكثر من ٦٠ في المئة منها من دون تحكيم، وليست سوى ٣٢ منها مفهرسة. وتشير الدراسات إلى الجودة الضعيفة للأبحاث المنجزة، ونقص كبير في التمويل والتجهيز التقني، وما يقترن بذلك من نقص في المنهج والعادات العلمية المعتبرة. وأما في المغرب، فلا توجد أي مجلة طبية مفهرسة، بعدما فقدت مجلة *Maroc médical* مكانها في الفهرسة لعدم احترامها المواصفات العلمية الدقيقة. فما هي الصعوبات أمام إعادة الطب في المغرب إلى تاريخه الزاهر بلسان عربي (كما بدأ)، والارتقاء في تعليم الطب بالعربية؟

لاحظ الباحثان أن اليونيسكو تدعم الاختيارات الثنائية (أو التعددية) في التعليم، المبنية على استعمال اللّغة ـ الأم في أعلى سلّم ممكن في التعليم، وأن حجر الزاوية في تطوير جودة التعليم هو استعمال اللّغة ـ الأم من أجل تحرير المتعلم من عبء التفكير بلغة والتعلم بلغة أخرى. وهذه هي السُنّة في بلدان متقدمة مثل كوريا واليابان وبلدان أميركا اللاتينية. . . إلخ، التي

(١١٧) Najia Hajjaj-Hassouni et Mohamed El-Hassan Gharbi, «Réflexions sur l'enseignement de la médecine en arabe au Maroc,» *Al-madrasat al-maghribiah*, no 3 (2011), pp. 67-90.

تُدرّس الطب بلغتها. ثم إن التواصل مع المرضى وعموم الشعب يُحتّم هذا الاختيار. ومن وجهة نظر المتعلم المغربي، أو المغاربي، تبيّن دراسة قامت باستجواب طلبة كلية الطب في الجزائر نشرت في عام ٢٠٠٩، أن للطلبة صعوبات في التعبير بالعربية أو الفرنسية على السواء، وإن كان حوالى ٢٨ في المئة منهم لا يجدون صعوبات في فهم الدروس، ويفهمون النصوص المكتوبة بالفرنسية. إلا أن أكثر من ٧٢ في المئة يجدون صعوبات في فهم وهضم برامج الطب، وإن كانت الصعوبات لا تعود إلى المصطلحات الطبية. والنسبة نفسها تقريبًا تُعارض أن يكون التعليم بالعربية، لأن المرجعيات التي يحتاجون إليها بالفرنسية أو الإنكليزية. واللُّغة العربية لا تبدي مرونة كافية لترجمة المصطلحات. وأما بالنسبة إلى الأقلية التي تريد التعريب، فهي تُرجعه إلى عدم تمكّنها من الفهم بالفرنسية. ويواكب هذه الصعوبات نجاح بنسبة ضعيفة في السنتين الأوليين بالكلية. ويُوصي أصحاب الدراسة لحل هذه المشكل بتقوية حصص الفرنسية. أما مؤلفا المقالة، فيظنان أن تقوية الفرنسية (عبر سلك خاص) رفع النجاح في السنة الأولى بالكلية بنسبة تراوح بين ٧٦ في المئة و٨٣ في المئة. وأما المدرّسون، فإن نسبة ٣٥ في المئة من العيّنة المستجوبة فقط يُفضلون التدريس بالعربية، بينما ٦٥ في المئة يفضلون الفرنسية، و٤١ في المئة يعتقدون أن العربية صالحة لتعليم الطب، وإن كان ٥٦ في المئة يظنون أنهم غير مهيّئين لتدريس الطب بالعربية، وأن تعليم الطب بالعربية لن تكون له نتائج إيجابية على ممارسة الطب في المغرب (بالنسبة نفسها). ومع أن جُلّ الأساتذة يُلحّون على تقوية تعليم الإنكليزية لأنها اللُّغة المهيمنة في البحث الطبي والتبادل بين الجامعات والعولمة، فإنهم يميلون إلى الاحتفاظ بالفرنسية في التدريس باعتبارها لغةَ انفتاحٍ.

يتضح من هذا أن نسبة تتجاوز الثلث مقتنعة بإيجابيات تعريب الطب، وأن عددًا كبيرًا من المدرّسين والطلبة لا يَعون أهمية هذا التحوّل. ليس المتعلمون والمعلمون مستعدين عمومًا لهذه الطفرة، ويحتاجون إلى مزيد من التوعية والإقناع والاطلاع عن كثب على التجربة السورية وعلى مجهودات منظمة الصحة العالمية في مجال وضع المصطلحات الطبية باللُّغة العربية.

ج ـ تعريب اللسانيات في المغرب تعليمًا وبحثًا

تم تعريب اللسانيات (Linguistics) في المغرب ابتداء من عام ١٩٧٢، وبعد ذلك بالتدريج. واللسانيات علم رائد ضمن العلوم المعرفية والإنسانية والمجتمعية، يتداخل مع علوم كثيرة لا مجال لسردها هنا. ولا تكاد تجد جامعة في البلدان المُتقدّمة لا يوجد فيها قسم، أو مركز متخصص في اللسانيات العامة أو المقابلة أو التطبيقية، أو متداخلًا مع العلوم الأخرى والفلسفة، مثل اللسانيات الحاسوبية (Computational Linguistics)، أو العُصابية (Neurolinguistics)، أو التاريخية، أو الأطالس اللغوية. . . إلخ. وتُعدّ المجلات المتخصصة (المُحكّمة والمُفهرسة) في فروع علم اللسان أو العلوم المزدوجة الجديدة بالمئات، بما فيها مجلات متخصصة باللُّغة والتربية، أو السياسة اللغوية، أو النمطية، أو المعجم، أو التركيب، أو الدلالة. . . إلخ. وتعجب أن تقف في العالم العربي، حيث لا تكاد تجد لهذه العلوم الجديدة وجودًا في المؤسسات، حيث لا وجود في أي بلد عربي لقسم متخصص باللسانيات، أو بفرع من فروعها، ولا تجد مجلة واحدة متخصصة ومُحكّمة ومفهرسة، على الرغم مما تُعانيه البلدان العربية من مشاكل لسانية حادة، على كل الأصعدة، في البحث والتربية والسياسة، واجتماعيات اللُّغة ونفسياتها وحوسبتها، وتحديثها، وتعليمها الناجع. . . إلخ.

وعلى الرغم من وجود اجتهادات لغوية رائدة عند الروّاد الأوائل مثل الخليل وسيبويه والجرجاني. . . إلخ، يجد اللغويون المحدثون اليوم أنفسهم في موقع يشبه موقع الفيزيائي والرياضي العربي، أو الباحث في الطب، عندما يقف أمام تراثه الباهر، ولا يقوى على إعادة إنتاج إبداعي في هذه العلوم. لذلك، فإن تجربة إدخال اللسانيات في المغرب، وتعريب تدريسها، ووضع المصطلحات المعبرة لها، ومحاولة المواكبة في المناهج والتنظير والتطبيق، تُعد بحق تجربة رائدة في العالم العربي، قد لا تكون من حجم تجربة سورية في تعليم الطب، لكنها مع ذلك، مثال لاستثمار مماثل. ومن نتائج هذه التجربة الإيجابية تطوير بحث لغوي حول اللُّغة العربية أصبح معترفًا به دوليًّا، وتكوين طلبة في

هذه العلوم باللُّغة العربية، وتفوّقهم في متابعة أبحاثهم في الجامعات الغربية المتميزة، وإقامة الندوات والمعاهد الدولية بالمغرب في هذه العلوم... إلخ(١١٨).

٣ ـ العولمة والمعرفة والاقتصاد بلُغة واحدة مهيمنة أم باللُّغات كلّها؟

كيف التوفيق بين التعلم بلغة الهُوية والانفتاح على العولمة في النظام العالمي الجديد، باقتصاد المعرفة، والثورة المعلوماتية، والانفجار الاتصالي... إلخ؟ أليست اللُّغة الإنكليزية لغة العولمة بامتياز، وهل يمكن اختصار الطريق بالتعليم بها خدمة لمصلحة المتعلم، بتبنّي ثنائية لغوية في التعلّم؟

على الرغم من تشجيع اليونيسكو على تبني الثنائية في المجتمعات المتعددة اللغات، واعتبار دراسات عدة أن هذا الحل مقبول، فإن التعليم الثنائي (المُبكر على الخصوص) لا ينجح عادة إلا في العائلات الميسورة التي توفّر ظروفًا استثنائية مُتجانسة للطفل، وإلا فكلفته النفسية والتعليمية مرتفعة، وآثارها سلبية، بما في ذلك الضعف في الفهم، والاتصال بين المعلم والمتعلم، وهدر وقت كثير في تلقين اللُّغة الثانية... إلخ، علاوة على أن الثنائية لا تدوم، بل تؤول إلى أحادية تغلب فيها لغة على أخرى، أو لغة مزيجة وهجينة، ولا يمكن تثبيت الثنائية إلا إذا مُيِّزَت مجالات أو بيئات توظف فيها كل لغة على حدة(١١٩). وأوضحنا سلبيات الوضع الثنائي المبكر في المغرب الذي أدّى إلى اختلالات كبيرة في تعلّم اللغات، ومختلف التعلمات، كما بيّنا أفضلية التعلم المُعرّب المدعوم باللغات الأجنبية التي لا مناص من تعلّمها للوصول إلى المعارف والعلوم والتقنيات الكثيرة التي لا تُنتَج بالعربية، وكذلك من أجل إتقان لغة الأعمال والاقتصاد العالمية. وليس مطلوبًا من جميع شرائح الشعب

---

(١١٨) انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، «ملاحظات أولية عن تطور البحث اللساني في المغرب،» في: **أزمة اللغة العربية في المغرب**، ط ٢ (بيروت: دار الكتاب الجديد، ٢٠١٠)، ص ٨٥.

(١١٩) انظر: النجار، ص ١٥١ ـ ١٥٢.

أن تتعلم لغات أخرى غير لغتها، إلا إذا رأت في ذلك مصلحة لها.

باحتساب التصور المستقبلي (الجيوستراتيجي) للغات، هناك ما يؤكد أن هيمنة الإنكليزية اليوم باعتبارها لغة دولية وحيدة (التي كانت تتقاسم هذه الصفة في العقود الأولى للقرن العشرين مع الفرنسية) ستزول في منتصف القرن الواحد والعشرين، وستنتقل اللغات من قطبية وحيدة إلى قطبية متعددة، تتزعمها اللغات ذات القدرة على تنمية متميزة لعدد متكلميها (بقدرة تصاعدية)، وضمنها العربية، والصينية والروسية. فحسب تقرير غرادول (Graddol) (١٩٩٧)، الذي يُصنّف اللُّغات إلى لغات **كبيرة** (دولية)، ولغات **إقليمية** (لُغات أكبر الكتل الاقتصادية، أو لغات منظمة الأمم المتحدة)، ولغات **وطنية** (في الدول ـ الأمم)، ولغات **محلية** (لها وجود قانوني داخل الوطن نفسه)، فإن اللُّغة العربية ستنتقل من وضعها (وقت إنجاز التقرير) باعتبارها **لغة إقليمية** إلى وضع **لغة كبيرة** في عام ٢٠٥٠، إلى جانب الصينية والهندي/ الأردو والإنكليزية والإسبانية (علاوة على احتفاظها بصفة الإقليمية)، وتزول الفرنسية من الوضعين معًا[١٢٠]. وأحد المؤشرات على هذه القدرة التصاعدية للعربية هي نسبة الارتفاع المهول لعدد مستعمليها في الشابكة والإنترنت، كما أسلفنا. وسيكون من سوء التدبير اللغوي أن يُستعاض عن اللُّغة الفصيحة بالعامية (التي لا تملك هذه القدرة)، أو بالأجنبية التي هي، بحسب التقرير، في طريقها إلى الزوال (الفرنسية).

استنتاجات

رصدنا في هذا المبحث الرابع مفاهيم جديدة تُعدّ مفاتيح في مجال التعلم ضمنها جاذبية اللُّغة، وقوتها الرمزية أو السلطوية، والاستثمار والحافز والمقاومة عند المتعلم، والجماعة أو البيئة المتخيلة... إلخ. ثم انتقلنا إلى تطبيق بعض هذه المفاهيم في الإيصال إلى نجاح، أو عدم نجاح، تعريب الطب، مثلًا، أو تعريب اللسانيات. وعالجنا مشكل عولمة اللُّغة، أو قطبيتها وعلاقتها بالاقتصاد وفُرَص الشُغل. ويتبيّن من كل ما

(١٢٠) David Graddol, *The Future of English* (London: British Council, 1997), p. 59.

حللناه أن خدمة المُتعلم بالنظر إلى هذه الاعتبارات تتحقق بتعلّمه بلغته ـ الأم، وأن اختيار اللُّغة الأجنبية في المراحل الأولى غالبًا ما يؤدّي إلى اختلالات في التعلم، وفي التواصل والفهم. . . إلخ.

خاتمة البحث

وقفنا في هذا البحث على أبعاد ومضامين عدة للمجزوءات التي تتكامل وتتفاعل من أجل تكوين الهُوية الفردية أو الجماعية، وتفعيلها في التعليم، بالتمكن من اللُّغة ـ الأم في المراحل الأولى من التعليم. وتطرّقنا في **الفقرة الأولى**، إلى مختلف تمثّلات الهُوية عند الغربيين، المرتبطة بمفاهيم الأمة والدولة والقومية في العصر الحديث بخاصة (وفي التجربتين الفرنسية والألمانية بصفة أخص)، المقترنة باللُّغة، كما عرفنا بالهُوية المواطنة، والهُوية الكونية. وفي **الفقرة الثانية**، حللنا بعض الأدبيات العربية التي واكبت تصوّراتها، في المجمل، التمثّلات الغربية الحديثة. وفي **الفقرة الثالثة**، رصدنا شروط تنقية البيئة اللغوية العربية بعامة، باعتبارها شرطًا حاسمًا لإصلاح نظام التعليم وإنجاحه، وركّزنا على مشروع إصلاح التعليم المغربي، وبخاصة تعليم اللغات. وفي **الفقرة الرابعة**، بسطنا معالم المقاربة التربوية لهوية المتعلم العربي، التي تستهدف مصلحته أولًا، ونجاحه في التعلم، تمهيدًا لنجاحه في الحياة.

نتمنى أن نكون قد مهّدنا لمقاربة جديدة تجمع بين الشمولية (Globality) (التي تحكمها الحركية والتراكم)، والمجزوئية (Modularity) التي تركّز على مكوّن من المكوّنات، تحقيقًا للافتراض التربوي الذي أسسنا عليه بحثنا، وهو أن النجاح في التعلم باللُّغة ـ الأم ينبني عليه النجاح في التعلّمات الأخرى، ويخدم مصلحة الفرد أولًا، ثم مصلحة الجماعة (عبر إنجاح الأفراد)، والسياسة اللغوية القائمة على العناية باللُّغة ـ الأم أولًا. وإذا انطلقنا من التعليم، مثلًا، بصفته قطاعًا تنفّذ فيه سياسة لغوية للدولة، يمكن أن نُقر أن فشله، أو ضعف مردوده، راجع إلى فشل تعليم اللغات فيه، نتيجة السياسة اللغوية غير الراشدة. وفشل تعلّم اللغات راجع إلى فشل التعلم الناجح للغة ـ الأم، وفشل التعلم لا يخدم المتعلّم الذي تضعف فرصه في الحصول على الشغل، ولا يخدم المجتمع ولا الدولة، ولا

الاقتصاد الوطني. وهكذا يبدو أن التكامل والتفاعل قائم بين المجزوءات المختلفة، وإصلاح مجزوءة يتطلّب أو يُشجّع على إصلاح المجزوءات الأخرى. ولم نعمد في هذا التصوّر إلى وضع مفاضلة أو أولوية بين المجزوءات، علما بأن أهميتها قد تتفاوت بحسب السياق، وإن كانت أهمية اللُّغة الجامعة في تحديد الهُوية الجماعية لم تعُد تُخفى على أحد، وبخاصة أولئك الذين يريدون نبذها أو تهميشها، والتخلص من لغة قطبية منافسة أولًا، ومن عروبة صمدت عبر الأزمان، بتعدديتها وحركيتها وأقلياتها، وستنهض أكثر إذا ما مكّنتها دولها ونُخبها وشعوبها من التحديث، وتَدَمَقْرَطَت شعوبها ودولها.

فهـــرس عـــام

ـ أ ـ

الإبداعية: ٢٦-٢٧، ١٠٩، ١٨٨، ٢٦٨

إبراهيم، عبد العزيز: ٢٠٠، ٢٤٢

ابن الأثير الجزري، أبو الحسن علي بن محمد: ٢٤٥

ابن الأعرابي، أبو عبد الله محمد بن زياد: ٢٤٣، ٢٧٣

ابن بري، أبو محمد عبد الله: ٢٤٥

ابن بطوطة، محمد بن عبد الله: ١٣٥

ابن جابر، أبو عبد الله محمد بن أحمد: ٢٤٨

ابن جني، أبو الفتح عثمان: ٢٢٠، ٢٤٧

ابن حزم، علي بن أحمد: ٨٧، ٢٤٩

ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد: ١١، ٤٤، ٦٨، ٨٧، ١٣٧، ٣٤٦

ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد: ٤٨-٤٩، ٢٣٧-٢٣٨

ابن الزبعري، عبد الله: ٢٦٦

ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل: ٢٤٤-٢٤٥

ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله: ٤٨

ابن طفيل، أبو بكر محمد بن عبد الله: ٤٨

ابن فارس، أبو الحسين أحمد: ١١٥، ٢٤٠

ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم: ١٦٧، ١٩٨، ٢٤٤-٢٤٥، ٢٤٨، ٢٥٨، ٢٧٣

ابن هرمة، أبو إسحاق: ٢٤٥-٢٤٦

أبو تمام، حبيب بن أوس الطائي: ٢٤٧-٢٤٨، ٢٧٠-٢٧١

أبو جعفر المنصور (الخليفة العباسي): ٣٨

أبو جهجه، خليل: ٢٧٩

أبو حلاوة، كريم: ٣٢٦

أبو الطيب المتنبي، أحمد بن الحسين: ٤٩، ٢٤٧-٢٤٨

أبو نواس، الحسن بن هانئ: ٢٤٣، ٢٤٧، ٢٦٣-٢٧١

أبو يعقوب يوسف (الخليفة الموحدي): ٤٨-٤٩

أتاتورك، مصطفى كمال: ١٥١

الأتاسي، جمال: ٩٤

الاتحاد الأوروبي: ١٤٣، ١٤٩

الاتحاد الفرنكوفوني: ٣٦٤

اتحاد المترجمين العرب: ٩، ٣٧، ٤٠

اتحاد المغرب العربي: ٩٤
الإتلاف اللغوي: ٣٠١
الإثنية الطائشة: ٤٢٨
الإثنية الغولية: ٤١٤
أحادية الدلالة: ١٦٩، ١٨٢، ١٨٣-١٨٣، ٢٠٤، ٢٠٩، ٢١٢-٢١٣، ٢١٨، ٢٢٥، ٢٣٢، ٢٣٥
الاحتلال الأميركي للعراق (٢٠٠٣): ٤٠٥
الاحتلال البريطاني لمصر (١٨٨٢): ٣٣٨
الاحتلال البريطاني للهند (١٨٧٥): ٣٣٩
الاحتلال الياباني لكوريا (١٩١٠): ٣٦٣
الإحلال اللغوي: ٣٠١
الإحياء اللغوي: ٢٣٩
الأخفش، أبو الحسن سعيد بن مسعدة: ٢٤٦
الأداء اللغوي: ٣٣١، ٣٧٥
أدونيس (علي أحمد سعيد): ٢٦٤-٢٦٥، ٢٧١
الإرساليات الأجنبية: ٦٤
أرسطو: ٤٨-٤٩، ٦٣، ٢٣٧
أرسلان، شكيب: ١٣٥-١٣٦
الأرسوزي، زكي: ٩٣، ٩٦، ٤٣٣، ٤٣٨
إركسون، إريك: ٣٧٥
الإرهاب اللغوي: ٤٢١، ٤٣٠، ٤٥٧
الازدواجية اللغوية: ١١٤، ١١٩، ٣٠١، ٣٣١، ٣٣٧-٣٣٨، ٣٤٢، ٣٧٥-٣٧٦، ٤٠٨، ٤٤٦، ٤٥٢، ٤٦٦، ٤٧١
الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد: ٢٤٤-٢٤٦
الاستعمار: ٣٤٩، ٤٤٠
الاستعمار الثقافي: ١٥
الاستعمار الغربي: ٢٥٢، ٣٠١، ٣٣٠، ٣٦٢
الاستلاب الثقافي: ٣٣٤
الاستلاب الحضاري: ٨٠
الاستلاب اللغوي: ١٠٢، ١٢٥، ٣٠٤، ٣٦١، ٤٦٠
الاستنساخ الصوتي: ٢٢٢
أسطورة بابل: ١٣١-١٣٢
الإسلام: ١٠-١١، ١٣، ٣٧-٣٩، ٤٨-٤٩، ٥١-٥٣، ٥٦-٥٧، ٦٣، ٦٧-٦٨، ٧٤-٧٧، ٧٩، ٨٧-٨٨، ٩٢، ٩٥-٩٦، ١٠٥، ١١٥، ١٢٠، ١٣٥، ١٥٥-١٥٦، ١٨٦، ١٩٣، ٢٣٩-٢٤٠، ٢٤٢، ٢٥٨، ٢٧٥، ٢٧٨، ٢٩٩، ٣٢١، ٣٢٦-٣٢٧، ٣٢٩-٣٣٠، ٣٣٤، ٣٣٦، ٣٤٥، ٣٤٧-٣٤٩، ٣٦٩-٣٧٠، ٣٧٩، ٣٨٧-٣٩٠، ٤٠١-٤٠٢، ٤٠٧، ٤١٣، ٤١٥، ٤٣٠-٤٣٢، ٤٣٦، ٤٤٣-٤٤٥، ٤٥٦-٤٥٧، ٤٦٠
إسماعيل، عز الدين: ٢٦٣-٢٦٥، ٢٨٣-٢٨٥
إسماعيل، المعتز بالله: ٤٠١
الاشتراك الدلالي: ٢١٣
الاشتراك اللغوي: ١٨٣
الاشتقاق: ١٨٣-١٨٤، ١٩٢، ٢١٣، ٢١٩-٢٢٢، ٢٢٤، ٢٣٠، ٢٤٧
الأشكناز: ١١٩
إصدار المعاجم: ٦٥
الإصلاح اللغوي: ٣٦٤، ٤٤١، ٤٤٨

الأصمعي، أبو سعيد عبد الملك: ٢٤٢-٢٤٣، ٢٤٥-٢٤٦
أطلس اللغة: ٤٦٦، ٤٨٢
الاعتباطية: ٢٥، ١٨١، ٢١١
الاغتراب اللغوي: ٣٠١
الإغماس المبكر: ٤٧١
الأفغاني، سعيد: ٢٤٧
الاقتراض: ٢٢٠
الاقتراض اللغوي: ١٥٣، ١٧٢، ١٨٤، ٢١٣، ٢٢١، ٢٢٣-٢٢٤، ٢٣٤
اقتصاد التعليم: ١٠٣
الاقتصاد العالمي الجديد: ١٠٥
الاقتصاد العربي: ٩٨
الاقتصاد اللغوي: ١٨٢، ٢١٥، ٢١٧، ٢١٩
اقتصاد المعرفة: ١٠٠، ١٠٣-١٠٤، ١٠٧-١٠٩، ٤٨٣
الأقليات الإثنية: ١٦
أكاديميا إنترناشيونال ش.م.ل: ٤١-٤٢
الأكاديمية الفرنسية: ١٦٣
أكاديمية محمد السادس للغة العربية: ٤٧٠
الاكتساب اللغوي: ٣٣١
الإلصاق: ١٨٤
ألفارو القُرطبي (القس): ١٣٥-١٣٦
أليغييري، دانتي: ٤٢١-٤٢٢
الإمبراطورية الرومانية: ٤١٤-٤١٥، ٤٢١
الإمبريالية: ٦٠-٦١، ٦٩، ٧١، ٣٤٩، ٤٧٧
الأمة الإسلامية: ٧٤، ١٥٦، ٣٤٨
الأمة العربية: ١٦، ٦٨، ٧٩، ٨١، ٨٥، ٩٢، ٩٥، ١٦١، ٣٢٠، ٣٢٣، ٣٣٠، ٣٤٨، ٣٨٦-٣٨٧، ٤٣٨-٤٣٩
الأمة العربية الإسلامية: ٧٩، ٩٢، ٩٥
الأمة القُطرية: ٤٣١
الأمة المصرية: ٤٣٩، ٤٤٤
الأمة المواطنة: ٤٢٧
امرؤ القيس بن حجر الكِنْدي: ٢٨١
الأمم المتحدة: ١٠، ١٢، ١٠٠، ١٠٩، ١٤١-١٤٢، ١٨٩، ٤٨٤
- مجلس الأمن: ١٤٢
الأمن الثقافي: ١٠٢
الأمن اللغوي: ٤٥١
الأنا الشاعرة: ٢٦٤
الانتقال المجتمعي: ٤٢٩
الانتماء: ٤٩، ٨٢، ٩٥، ٢٩٧، ٣٤٧
الانتماء الإثني: ٣٣
الانتماء العربي: ٣٢٣، ٣٢٨، ٤٠٢
الانتماء الفردي: ٧٣
الانتماء القومي: ٣٠٠، ٤٠٣
الانتماء للدولة: ٧٢
الانتماء المصري: ٤٠١-٤٠٢
الانتماء الوطني: ٣٠٨، ٣٤٤، ٤٤٢
أندرسون، بنديكت: ٢٩٨، ٣١٢-٣١٣، ٤٢٣-٤٢٤، ٤٢٦
أندريا، جوهان: ٤٢٨
الأندلسي، أحمد بن سعيد أبو جعفر: ٢٤٨
الإنسانية الجديدة: ٤٢٠

الانسحاب اللغوي: ٣٠١
الانسلاخ اللغوي: ٣٠١
أنظمة التعليم العربية: ٣٠٢، ٣٠٥-٣٠٨، ٣٢٦، ٣٤٣، ٣٤٦، ٣٥١، ٣٧٦
إنغلز، فريدريك: ٦٤
الانغماس المبكر: ٤٠٨
الانفجار الاتصالي: ٤٨٣
الانفجار اللغوي: ١٨٥
الانفجار المعلوماتي: ٢٢٠
الانكماش اللغوي: ٣٠١
أورو، سيلفان: ٣١
أوستن، جون: ٤٦٧
الأيديولوجيا اللغوية: ٤٢٦
الإيكولوجيا: ٤١٤
إينياتيف، مايكل: ٤٢٨

- ب -

بارت، رولان: ١٣٠
بارسونز، تالكوت: ١١٤
بازان، لوي: ١٥٠، ١٥٢
بالنثيا، آنخل غونثالث: ١٣٦
بالي، شارل: ١٣١
باين، توماس: ٤٢٦
البحتري، أبو عبادة الوليد بن عبيد: ٢٤٨
البحث العلمي العربي: ٣٠٢، ٤١١
بركة، بسام: ٩، ٢١، ٣٧
برنارد شو، جورج: ٢٦٢
برهومة، عيسى: ٣٣٥
بروفنسال، ليفي: ١٣٥، ١٣٧
البستاني، بطرس: ٣٩، ٢٥٢-٢٥٣، ٤٣٣، ٤٤٢
البستاني، سليمان: ٣٩
بسمارك، أوتو فون: ٤٢٢
بسيوني، ريم: ٤١١
بشار بن بُرد: ٢٤٣، ٢٤٥-٢٤٦، ٢٤٨
بشارة، عزمي: ٧٢-٧٦، ٩٣، ١٦٧، ٢٣٦
البشري، طارق: ٩٣
بشور، معن: ٩٣
البشير، محمد بشير: ٣٢٦
البصير، الفضل بن جعفر: ٢٤٨
بطريركية أنطاكيا: ٦٩
البغدادي، عبد القادر بن عمر: ٢٤٨
البكري، سلمى: ٣٨٩، ٤٠٠-٤٠١
بلعباس، يوسف: ٤٥٤
بن مراد، إبراهيم: ٢٤١
بن المناوي، عبد الرؤوف: ١٩٣
بن نبي، مالك: ١٣٤، ١٣٧
بناء الدولة: ٥٢، ٦٤، ٧٢، ٧٥، ٤٣١
بناء الدولة/ الأمة: ٤٣١
بناء الدولة الوطنية: ٦٤
بناء الهوية: ٢١-٢٢، ٢٧، ٣١-٣٤، ٣٧، ٤٩، ٨٩، ٩٧، ٢٩٧-٢٩٩، ٣١٣، ٣٥٣-٣٥٤، ٤٢١، ٤٨٦
بناء الهوية العربية: ٣٠٠، ٣٠٤، ٣١٩-٣٢٠، ٣٤٠، ٣٧٠، ٣٧٦-٣٧٧
بنجلون، الطاهر: ٤٥٨

البنية اللغوية: ٨٤
البنيوية: ٨٣
بورديو، بيار: ٥٥، ٤٢٤، ٤٦٧، ٤٧٢، ٤٧٥
بوركهارت، كارل: ١٤٤
بوفوار، سيمون دو: ٦٣
بيت الحكمة: ٣٩، ٤٨، ٥١
بيرك، جاك: ١٥٩
بيشهوفر، فرانك: ٤٢٥
البيطار، نديم: ٤٣٣، ٤٣٨، ٤٤٠
بيكون، فرانسيس: ٤٢٨
البيئة الافتراضية: ٤٧٦-٤٧٧

- ت -

التآكل اللغوي: ٣٠١
التاريخ العربي الإسلامي: ٤٨، ٥١
تايلور، إدوارد برنت: ٣٤
التبعية: ٢٣، ٣٤٢، ٣٤٤
التبعية الاقتصادية: ٩٣، ٣٤٢، ٤٢٨
التبعية الثقافية: ٣٣٢، ٣٤٢-٣٤٣
التبعية اللغوية: ٢٣٤، ٣٣٢، ٤٦٦
التبعية للاستعمار: ٦٣-٦٤
التبعية للغرب: ٧٩-٨٠
التتريك: ٤٤٤
التجانس اللغوي: ١٠٥
التجربة الشعرية: ٢٦٤، ٢٦٧-٢٦٨، ٢٧١، ٢٩٣
التجربة الشعرية الذاتية: ٢٧١، ٢٩٣
التجمع القومي العربي: ٩٤
التحديث: ١٥، ٧١، ٩٦-٩٧، ١٠٣، ٢٢٤، ٣٣٩، ٣٤٦، ٣٤٨، ٤٥٠، ٤٥٩، ٤٨٦
التحرر الوطني: ٦٣-٦٤
التحكيم الزمني للنص: ٢٦٢
التحلل اللغوي: ٣٠١
التحول الديمقراطي: ٧٢-٧٣، ٧٦
التخلف: ٨١، ٢٢٧
التداول اللغوي العربي: ٢٠٩، ٢١٢-٢١٣، ٢١٦، ٢٢٣، ٢٣٣
التراث العربي: ٤٨، ٩١، ٢٧٣-٢٨٠، ٢٨٤-٢٨٦، ٢٨٨، ٢٩٠، ٢٩٣، ٣٤٨، ٣٧٩، ٣٩٦-٣٩٧، ٤٤٢
الترجمة: ٢١، ٢٥، ٣٧، ٤٧، ٤٩، ٥٨، ٦٠، ١٥٧، ١٦٨، ٢٥١
الترجمة الآلية: ١٦٠، ٢٢٩
الترجمة التوصيليّة الإبلاغية: ٢١٧
التسوية الثقافية: ١٠٥
التشكيل الأسطوري: ٢٨٩
تشكيل الهوية الوطنية للطلاب: ٣٠٥، ٣٠٨
التشوش اللغوي: ٣٧٥
تشومسكي، نوعام: ٢٤، ٢٦-٢٧، ٣٤٤، ٤٦٧
التطهير العرقي: ٦٩
التعدد الإثني: ٦٩
التعدد الثقافي: ٥٠، ٦٩، ١١٣، ١٤٣، ٤٢٨، ٤٤٨
التعدد اللغوي: ١١١-١١٤، ١١٦-١١٧، ١١٩، ١٤٣، ٣٠١، ٤٠٨-٤٠٩، ٤٤٨، ٤٥٢، ٤٦٥، ٤٦٩، ٤٧١-٤٧٢، ٤٧٧، ٤٨٠

التعدد اللغوي المغربي: ٤٦٥
التعددية: ٢٩٧
التعريب: ١٣، ١٩، ٥٤، ٥٦-٥٧، ٥٩، ٦٢-٦٦، ٩٠، ٩٨، ١٠٣، ١٠٨، ١١٠، ١١٩-١٢٠، ١٢٩، ١٦٨، ١٧٠-١٧١، ١٧٣، ١٧٧، ١٨٤-١٨٩، ١٩١، ١٩٩-٢٠٠، ٢٢٨، ٢٣٢، ٢٣٤-٢٣٦، ٣٣٨، ٤٠٩، ٤٣٥، ٤٥٠، ٤٥٣-٤٥٥، ٤٥٩-٤٦٠، ٤٦٥، ٤٦٩، ٤٧٣، ٤٧٨-٤٧٩، ٤٨١
تعريب اللسانيات: ٤٧٦، ٤٨٢، ٤٨٤
تعريب المصطلح: ٩٦، ١٦٧-١٧١، ١٧٣، ١٧٦-١٧٨، ١٨٤-١٨٥، ١٨٩، ١٩٢-١٩٣، ١٩٥، ٢٠٢-٢٠٤، ٢١٨، ٢٢٣، ٢٢٦، ٢٢٨، ٢٣٢، ٢٣٦
تعريب المصطلح التقني: ١٦٧-١٦٨، ١٧٠-١٧١، ١٧٣، ١٧٥، ١٧٧-١٧٨، ١٨٤-١٨٥، ١٨٩، ١٩٢-١٩٣، ١٩٥، ٢٠٤، ٢١٨، ٢٢٦، ٢٢٨، ٢٣٠، ٢٣٢، ٢٣٦
التعليم الأجنبي الخاص: ٣٣٣
التعليم الأجنبي في مصر: ٣٢٣-٣٢٤، ٣٢٦-٣٢٧، ٣٣٠-٣٣١، ٣٣٣-٣٣٤، ٣٤٠، ٣٥٨-٣٦٠، ٣٧٧-٣٧٨، ٣٨٠-٣٨٤، ٣٨٧-٣٩٠، ٣٩٢-٣٩٣، ٣٩٦-٣٩٨، ٤٠٠-٤٠٢، ٤٠٤-٤٠٥
التعليم الأجنبي في اليابان: ٣٣٨
التعليم الثانوي العربي: ٣٨١
التعليم الحكومي: ٣٣٣، ٣٦٠، ٣٧٧، ٣٨٢، ٣٨٧، ٣٩٠، ٣٩٣، ٣٩٨، ٤٠٠، ٤٠٤
تعليم المرأة: ٥٦، ٥٩
التغريب: ٦٣، ٨٠، ٣٠٢، ٣٠٧، ٣٣٠، ٣٣٤، ٣٣٨، ٣٤١-٣٤٢، ٣٤٤، ٣٤٨، ٣٧٢
تغريب التجديد الشعري المعاصر: ٢٨١
التغريب الثقافي: ٣٠٧، ٣٣٤، ٣٤١-٣٤٢
التفاعل الحضاري العربي- الغربي: ٥٢
التفتازاني، مسعود بن عمر: ٢٤٩
التفرد اللغوي: ١١١-١١٢، ١١٤
التفرع اللغوي: ١١١
تفصيح العامية: ١١٣، ١٥٤
التقانة المعلوماتية: ٨٢
التقانة اليابانية: ١١١
التقرير التحليلي للمجلس الأعلى للتعليم (٢٠٠٨): ٤٦٩-٤٧٠، ٤٨٤
تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني لعام ٢٠٠٣: ١٠٠-١٠١، ١٠٩، ١٤٩، ٣٦٨
تقرير التنمية الثامن عشر الصادر عن البنك الدولي (١٩٩٨/ ١٩٩٩): ١٨٨
تقرير غرادول (١٩٩٧): ٤٨٤
تقرير المعرفة العربي (٢٠٠٩: دبي): ١٠٩
تقرير اليونيسكو عن التربية في المغرب (٢٠١٠): ٤٦٨
التقعيد النحوي والصرفي: ١٨٢
تكنولوجيا المعلومات: ١٠٣-١٠٤، ١٠٨، ٣٥٧

تكنولوجيات الاتصالات اللغوية: ١٥٧-١٥٨
التكيف اللغوي: ٣٣١
تلهيج الفصحى: ١١٣
تلوث البيئة اللغوية المغربية: ٤٦٦
التلوث اللغوي: ٣٠١، ٤٥١
التمفصل المزدوج: ٢٦
التنشئة اللغوية: ٤١١
التنمية الاجتماعية: ٩٢، ١٠٣، ١٠٥-١٠٧، ١١٣، ١٢٠، ١٩١
التنمية الاقتصادية: ٩٢، ١٠٣، ١٠٥-١٠٧، ١١٠، ١١٣، ١٩١
التنمية الإنسانية العربية: ٥٨-٥٩، ١٠٠
التنمية البشرية: ١٠، ٩٢، ٩٩-١٠٠، ١٠٣-١٠٤، ١١٠، ١٢١
التنمية الثقافية: ١٠٢، ١١٣
التنمية في المنطقة العربية: ١٠٨
تنمية اللغة العربية: ٩٠-٩١، ٩٨-٩٩، ١٠١، ١٠٣، ١١٠، ١٢١، ٤٠٧، ٤٤١، ٤٦٥-٤٦٦
التنمية المعرفية: ٥٨، ٩٩-١٠٠، ١٠٣، ١٠٨-١١٠، ١٢٦
التنويع الاقتصادي: ١٠٤
التهانوي، محمّد علي: ١٩٣
التواصل الرقمي: ١٢١
التواصل اللغوي: ٨٤، ١٠٦، ١١٦، ٢٢٤، ٢٢٦
التوحيد المصطلحي: ١٧٢، ٢١٨، ٢٢٢
التوحيدي، أبو حيان علي بن محمد: ٢٤٩، ٤٦٦
تورولاس، روسا: ٣٣٨
توسِعَة المصطلح: ٢٢٢
توطين العلم: ١٠٩، ١٨٨
توطين المعرفة: ١٠٢
التوليد الاشتقاقي: ٢١٣
التوليد اللفظي والدلالي: ١٤٧، ١٧٤، ١٨٣-١٨٤، ١٩٢، ١٩٧، ٢١٣، ٢١٦، ٢٢٠-٢٢٣، ٢٣٠-٢٣١، ٢٣٣-٢٣٤
التوليد المصطلحي: ٢١٦، ٢٤٦، ٢٤٨، ٢٥١، ٢٥٥-٢٥٦، ٢٥٨
التوليد المعنوي: ٢٤٠
التيار الإسلامي: ٤٠٢

ـ ث ـ

ثعلب، أبو العباس أحمد بن يحيى: ٢٤٥-٢٤٦
الثقافة: ١٣، ١٥-١٦، ٢١-٢٢، ٢٤، ٢٨، ٣١، ٣٤-٣٧، ٤١-٤٢، ٤٦-٤٧، ٤٩-٥٠، ٥٧، ٦٠، ٦٣، ٦٥-٦٦، ٧٦، ٧٩-٨٠، ٨٢، ٨٥، ٩٢، ٩٥، ٩٧-٩٨، ١٠٠-١٠١، ١١٨-١١٩، ١٢١، ١٥٩-١٦٠، ١٩١، ٢٠٠، ٢٢٧، ٢٣٣، ٢٥١، ٢٥٥، ٢٧٧، ٢٨٠-٢٨١، ٢٨٦، ٢٩٠، ٢٩٨، ٣٠٢، ٣٠٤-٣٠٥، ٣٠٨، ٣١٠، ٣١٢-٣١٣، ٣١٨-٣٢٢، ٣٢٧-٣٢٩، ٣٤١-٣٤٢، ٣٤٤-٣٤٦، ٣٤٩-٣٥٠، ٣٥٣-٣٥٥، ٣٦١، ٣٦٨-٣٧١، ٣٧٤، ٣٧٦، ٣٧٨-٣٧٩، ٣٨٢، ٣٩٣-٣٩٧، ٤٠٤، ٤١٠، ٤١٣، ٤١٩، ٤٢١،

٤٢٦، ٤٣١، ٤٣٤، ٤٣٦، ٤٣٩- ٤٤١، ٤٤٤-٤٤٦، ٤٥٠، ٤٥٣، ٤٥٨-٤٦١، ٤٧٤، ٤٧٦
ثقافة الآخر: ٥٢، ٨٦، ٣٤٣
الثقافة الإسبانية: ٣٧٢
الثقافة الاستهلاكية: ١٦
الثقافة الأكاديمية: ١٠٠
الثقافة الأميركية: ٣٢٩
الثقافة الأوروبية: ٩٧، ٤٤٥
الثقافة الشعبية: ١٣، ١٠٠، ٢٨٦، ٢٩٠
الثقافة الصينية: ٣٧٢
الثقافة العالمة: ١٠٠
الثقافة العربية: ١٠٠، ١٥٩، ٢٥١، ٢٨٠، ٢٩٨، ٣٠٤-٣٠٥، ٣٠٨، ٣١٩، ٣٢١، ٣٢٧، ٣٤١-٣٤٢، ٣٤٩، ٣٧٨-٣٧٩، ٣٩٥-٣٩٦، ٤٠٤، ٤٤٤
الثقافة العربية الإسلامية: ٥٢، ٣٤٩
الثقافة الغربية: ٢٢٧، ٢٨١، ٣٠٢، ٣٤٩، ٣٧١، ٣٩٥-٣٩٦، ٤٠٤
الثقافة الفرنسية: ٣٧٢
الثقافة اليابانية: ٣٧٢
ثنائية الأنا والآخر: ١٦٨، ١٨٩، ٣١٢، ٣١٦-٣١٧، ٣١٩، ٤١٣
الثنائية اللغوية: ٥١، ٦٩، ٣٠١، ٣٧٦، ٤٠٨، ٤٧٢، ٤٨٣
الثورة الأميركية (١٧٧٦ - ١٧٨١): ٤١٧
الثورة التكنولوجية الحديثة: ٣٥٠
الثورة الجزائرية الكبرى (١٩٥٤ - ١٩٦٢): ٦٣
الثورة الصناعية: ١٨٦
الثورة الفرنسية (١٧٨٩): ٤١٧-٤١٨، ٤٢١، ٤٥٧، ٤٧٢
الثورة اللغوية: ١٥١، ١٥٤
الثورة المصرية (٢٠١١): ٤٢٥
ثورة المعلومات: ١٠٣، ٢٢٠، ٣٤٥، ٤٨٣

- ج -

الجابري، محمد عابد: ٤٥٣
جاكوبسون، رومان: ٢٥
الجامعة الأردنية: ١٠، ٣٣٥
الجامعة الألمانية (القاهرة): ٣٥٧
الجامعة الأميركية (القاهرة): ٣٥٧، ٣٦٩، ٣٨٩، ٤٠٠
جامعة حلوان: ٣٥٧
جامعة الدول العربية: ١٦١
جامعة القاهرة: ٣٥٧
جامعة الكويت: ٣٣٦
جامعة الملك سعود: ٣٣٥
الجامعة الهاشمية في الأردن: ٣٣٥
الجبيري، عبد العزيز إبراهيم: ٢٠٠
الجرجاني، علي بن محمد: ١٩٣، ٤٨٢
الجرف، ريما سعد: ٣٣٤
جلنير، إرنست: ١٠٦
جلول، فيصل: ٩٤
الجماعة العضوية: ٧٣
الجماعة القومية: ٧٤
الجماعة اللسانية: ٢٨-٢٩
الجماعة اللغوية: ٨٤، ٤٧٦
الجماعة المتخيلة: ٤٧٦

جماعة المؤمنين: ٧٤
جمعيات التلهيج: ٤٥١
جمعيات التمزيغ: ٤٥١
جمعية الدفاع عن اللغة الفرنسية (D. L. F.): ١٤٨، ١٦٣
الجمعية الدولية للبحث في تعليمية اللغة الفرنسية (AIRDF): ١٤٧
جمعية النهضة العربية (١٩٠٦): ٤٣٥
الجمهورية العربية المتحدة: ٩٤
الجنوسة: ٤١٤
جوزيف، جون: ٣٢٥
الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد: ٢٤٤-٢٤٦
جيلبر، لويس: ١٧٦

- ح -

الحاج صالح، عبد الرحمن: ١٦٢، ٢٤٧
حاوي، خليل: ٢٨٨
حجاج الحسوني، نجية: ٤٨٠
حجازي، أحمد مجدي: ٣٢٦
حجازي، محمود فهمي: ١٧٤
الحجر اللغوي: ٤٥١
الحداثة: ١٨٧، ٢٧٢، ٣٤٨، ٤٥٨
حرب الخليج (١٩٩٠): ٣٣٦
الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ ـ ١٩١٨): ٦٤، ١٥١، ٤٤٥، ٤٧٨
الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ ـ ١٩٤٥): ٦١، ٦٤، ٢٦٢، ٢٧٢، ٣٦٣
حرب اللغات: ٥٠، ١٤٥، ٤٥١
حركة الإصلاح اللغوي (١٩٦٦): ٣٦٤
حركة التجديد الشعري العربية الحديثة: ٢٨١
حركة التجديد المصطلحي: ١٩٩
حركة الترجمة العربية: ٩، ١١، ١٣، ١٧، ١٩، ٢١-٢٢، ٢٤-٢٥، ٢٧، ٣٢، ٣٧-٥٤، ٥٦، ٥٨-٦١، ٦٤-٦٧، ٦٩، ٧٦، ١٠١، ١٠٧، ١٣٩، ١٤٢، ١٥٦-١٥٧، ١٦٠-١٦١، ١٦٨، ١٨٤، ١٨٦، ٢٠٢، ٢٠٨-٢٠٩، ٢١٧، ٢٢٢، ٢٢٤، ٢٢٩-٢٣١، ٢٣٤، ٢٥١، ٤٦٣، ٤٨١
الحركة الشعوبية: ٢٦٦، ٤٥٦
حركة القوميين العرب: ٩٤
الحركة الناصرية: ٤٣٨-٤٣٩
حركة الناصريين المستقلين: ٩٤
حركيّة الشعر المعاصر: ٢٨٠
حرية الأديان: ٥٦
حزب الاستقلال (المغرب): ٤٥٧
حزب البعث العربي الاشتراكي: ٩٤، ٤٣٨
الحزب السوري القومي الاجتماعي: ٤٣٦
الحزب الشيوعي البريطاني: ٤٢٥
الحزب العربي الديمقراطي الناصري: ٩٤
حزب الوحدويين الناصريين (تونس): ٩٤
الحس الوطني: ٥٦
حسيب، خير الدين: ٩٣
حسين، طه: ٦٣، ٩٧، ٣٧١، ٤٣٦، ٤٤١، ٤٤٩، ٤٧١
الحصري، ساطع: ٢٥، ٦٨، ٧٠، ٧٤، ٧٦، ٩٣، ٩٥-٩٦، ٤٣٠، ٤٣٢-٤٣٣، ٤٣٦-٤٣٧، ٤٤٣
الحضارة الأوروبية المتوسطية: ٦٣

الحضارة الصناعيّة الحديثة: ٢٦٣
الحضارة العربية الإسلامية: ٣٩
الحضارة الكونية: ٤٥٠
الحقل العيني: ٢٦٢
الحقل المصطلحي الدلالي: ٢٣١
حقوق المواطن اللغوية: ٤٥١
الحمزاوي، محمد رشاد: ٢٣١
حمزة، جمال: ٣٤٠
حمزة، مختار: ٣٣٢
الحملة الفرنسية على مصر (١٧٩٨): ٦٣، ١٨٦، ٢٥٢
حميد، ليلة يوسف: ٣٣٥
حوراني، ألبرت: ٦٨

- خ -

الخال، يوسف: ٢٨٩
الخاني، جميل: ٤٧٨
الخصوصية الثقافية: ١٠٥
الخطاب الشعري السلفي: ٢٦٤
الخطاب الشفوي: ١٧٢
الخوارزمي، أبو عبد الله محمد: ١٦٨، ١٩٣

- د -

دار الآداب: ٤١، ٦٣
دار التقدم (موسكو): ٦٤
دار الجديد: ٤١
دار الجيل: ٤١، ٤٣
دار الحدائق: ٤١
دار الخيال: ٤١
دار الساقي: ٤١، ٤٣
دار الطليعة: ٦٣
الدار العربية للعلوم ناشرون: ٤١-٤٢
دار العلم للملايين: ٤١-٤٢، ٢٦٤
دار عويدات للنشر والطباعة: ٤١-٤٢
دار الفارابي: ٦٣
دار الفكر اللبناني: ٤١
دار الكتاب اللبناني: ٤١
دار المجاني: ٤١-٤٢
دار المؤلف: ٤١، ٤٣
دار النهار للنشر: ٤١، ٤٣
دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع: ٤١-٤٢
دار الهلال والبحار: ٤١-٤٢
الدرس المعجمي المعاصر: ١٩٤
دروزة، محمد عزة: ٩٣
دسوقي، أحمد أحمد شعبان: ٢٠٠
الدلالية: ٢٦، ٩٠، ١٢٥، ١٦٨، ١٧٤، ١٨٤، ١٩٩، ٢١٠-٢١١، ٢٣٠، ٢٣٦
دنقل، أمل: ٢٩١
الدوارج العامية العربية: ١١٤-١١٦، ١١٨-١١٩، ١٥٩، ١٨٨، ٤٥٢، ٤٥٤، ٤٥٧
دودي، ألفونس: ٤١٧
الدوري، عبد العزيز: ٣٢٦
دوزي، رينهارت: ٢٥١
الدولة القُطرية: ٧٦، ٤٣١
الدولة القومية: ٧١
الدولة الليبرالية: ٧١

الدولة المستعمرة: ٧١
الدؤلي، أبو الأسود ظالم بن عمرو: ٢٤٠
الديانة المسيحية: ٤١٤
ديغول، شارل: ٤٥٥
ديكارت، رينيه: ٢٦
الديمقراطية: ٧١-٧٦، ٤٠٩، ٤٢٥، ٤٣٠، ٤٣٣، ٤٤٨-٤٥١، ٤٥٥، ٤٦١، ٤٧٣
الديمقراطية اللغوية: ٤٤٩، ٤٥١، ٤٥٥
الدين: ٦٨، ٧٠، ٧٤، ٨٢-٨٣، ٨٩، ١٠٠-١٠١، ١١٦، ٢٢٧، ٢٦٦، ٢٨٦، ٣٢١، ٤١٥-٤١٦، ٤٣١، ٤٣٦

- ذ -

الذوادي، محمود: ٣٢٥

- ر -

الرابطة الإثنية: ٤٢٧-٤٢٩
الرابطة الدينية: ٥٦، ٨٩، ٤٣٦-٤٣٧، ٤٤٥
الرابطة العروبية: ٧٥
الرابطة القومية: ٦٨
رابطة اللغة ـ الأمة: ٤١٩، ٤٣٣، ٤٣٦
الرابطة اللغوية: ١٣٢، ٤٣٨
رادكليف براون، ألفريد: ٣٤
الرأسمالية: ٦٠، ٣٦٦
راسين، جان: ٢٨١
الربيع العربي: ٦٧، ٧٦
الربيعي، محمود: ٢٠٠
روبسبير، ماكسيمليان: ٤٢١
روسو، جان جاك: ٦٣
الرومانسية الألمانية: ٤١٧، ٤٢٣
روندو، غي: ١٧٥، ١٧٨
الرؤية الكونية: ٤٢٧-٤٢٨
ريشل، مارك: ١٣٣
رينان، أرنست: ٤١٤، ٤٢٣، ٤٣٠

- ز -

الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن: ٢٧٣
الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحم: ٢٤٢-٢٤٣
زريق، قسطنطين: ٩٣
زعموش، عمار: ٢٧٢
زعيتر، عادل: ٦٣
الزعير، محمد عبده: ٣٢٦

- س -

سابير، إدوارد: ٢٨-٢٩، ٣١
ساجر، جان كارلوس: ١٧٦
سارتر، جان بول: ٦٣
ستارن، هـ.: ١٧٦
ستالين، جوزيف: ٦٤
سعادة، أنطون: ٩٦، ٤٣١، ٤٣٦-٤٣٧، ٤٤٢-٤٤٤
سعيد، إدوارد: ٣٦١، ٤٢٥
سعيد، خالدة: ٢٦٤، ٢٧٨
سعيد، نفوسة: ٤٤٦
السعيد، نوري: ٢٨٩
سكافي، نهوا: ٣٧، ٤٠

سلامة، فرانك: ٤٤٤، ٤٤٦-٤٤٨
السلطان، فهد: ٣٢٦
سليمان، ياسر: ٤١١
السماع الحي: ٢٤١، ٢٥٠
سميث، أنطوني: ٤٢٧
سوسير، فردينان دو: ٨٣
السويدي، جمال: ٣٣٧
السياب، بدر شاكر: ٢٨٦-٢٨٩
سياسة تدبير المعلومات: ١٠٣
السياسة التعليمية: ١١٦
السياق الاجتماعي: ٨٣-٨٤، ١٠٠، ٣٤٨-٣٤٩
السياق اللغوي: ١٧٣-١٧٤، ١٨١، ١٨٤، ١٩٤-١٩٥، ٢٠٠، ٢٠٨، ٢١١-٢١٢، ٢١٤، ٢١٨، ٢٢١، ٢٢٤، ٢٣٢
السياق اللغوي العربي: ١٧٣-١٧٤، ١٨٤، ١٩٥، ٢٠٨، ٢١٤، ٢١٨، ٢٢١، ٢٣٢
السياق اللغوي العربي المتخصص: ١٩٥، ٢٠٨، ٢١٨، ٢٢١، ٢٣٢
السياق اللغوي العربي المعاصر: ١٧٣، ٢١٤
السياق اللغوي العربي المعيش: ١٨٤
سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان: ٢٤٠-٢٤٢، ٢٤٥-٢٤٦، ٤٨٢
السيد، أحمد لطفي: ٦٣
السيد، محمد أحمد: ٢٧٥
سيليريه، جان جاك: ٤٥٨
السيوطي، جلال الدين: ٢٤٥-٢٤٦

- ش -

شارلمان: ٤١٤
الشاعر العربي المعاصر: ٢٧٩-٢٨٠، ٢٩٠، ٢٩٣
الشاعر المعاصر: ٢٦١-٢٦٢، ٢٧٧، ٢٨٣-٢٨٦، ٢٩٣
شاهين، عبد الصبور: ١٧٢
الشبكة العربية للأبحاث والنشر: ٤١
الشحات، منى: ٣٣٧
الشدياق، أحمد فارس: ٣٩، ٤٣٤
الشرتوني، سعيد: ٢٥٣-٢٥٤
شركة دار الفراشة: ٤١، ٤٣
شركة مايكروسوفت: ٣٧٤
شركة المطبوعات للتوزيع والنشر: ٤١، ٤٣
الشريف الرضي، أبو الحسن محمد بن الحسين: ٢٤٧
الشعر العربي المعاصر: ٢٦١-٢٦٢، ٢٧٣، ٢٧٩-٢٨٠، ٢٨٣، ٢٨٦، ٢٨٨
الشعوب التوتونية: ٤٢٠
الشقيري، أحمد: ٩٣
شكسبير، وليام: ٢٨١
شليغل، فون: ٤١٧
الشهابي، مصطفى: ٤٧٨
الشوفينية: ٤١٧، ٤١٩
شوقي، أحمد: ٢٦٢-٢٦٥
شيراك، جاك: ١٤٦

- ص -

الصابي، أبو إسحاق إبراهيم: ٢٤٩

الصاحب بن عباد: ٢٤٩
الصباغ، رمضان: ٢٧٧
صدام الحضارات: ٨١
الصدامات اللغوية: ٣٠١
الصراع اللغوي: ٣٠١، ٣٣١
الصقلي، جوهر: ٤٤٤
الصناعة المصطلحيّة: ١٦٩-١٧٠، ١٧٣، ١٧٧، ١٨٣، ١٩٥، ٢٢٩، ٢٣٣
صياغة المصطلح التقني: ١٧٠-١٧١، ١٨٣، ٢٢٨، ٢٣٥
الصياغة المعجمية العربية المتخصصة: ٢٢٠

- ض -

الضبط المصطلحي: ١٧٢
الضبع، ثناء: ٣٢٦

- ط -

الطاقة التوليدية للغة العربية: ١٧٢-١٧٣
الطائفية: ٤٤٩
الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير: ٢٤٩
طعيمة، رشدي: ١٨٨
الطفيلي، زينة: ٣٧، ٤٠
طلاب التعليم الأجنبي في مصر: ٣٥١
طلاب التعليم باللغة العربية: ٣٥٨-٣٦٠، ٣٨٣
طلاب التعليم الجامعي الأجنبي: ٣٤٠، ٣٥٩، ٣٨٥، ٣٨٧-٣٨٩، ٣٩١، ٣٩٤، ٣٩٨-٣٩٩، ٤٠١
طلاب التعليم الجامعي العربي: ٣٤٠، ٣٨٣-٣٨٥، ٣٨٧-٣٨٩، ٣٩١-٣٩٤، ٣٩٦-٤٠٢
طلاب التعليم العربي في مصر: ٣٥١
طلاب التعليم الوطني في مصر: ٣٦٠، ٤٠٢-٤٠٥
الطهطاوي، رفاعة: ٥١-٥٤، ٦٢، ٧٠، ٧٦، ٤٣٣، ٤٤٢، ٤٤٤

- ظ -

ظاهر، أحمد جمال: ٣٣٧
ظاهرة التطابق: ٢٠٨

- ع -

العازمي، خليفة حمودة: ٣٣٣، ٣٤٠
عبد الفتاح، سيف الدين: ٣٣٧
عبد الفتاح، المعتز بالله: ٣٨٩
عبد الناصر، جمال: ٩٧
عبود، مارون: ٣٨٠-٢٨١، ٢٨٣
العراقي، عز الدين: ٤٥٤
العروبة: ٧٢-٧٣، ٧٥، ٣١٨، ٣٢١، ٤٣٠-٤٣١، ٤٣٣، ٤٣٦، ٤٤١-٤٤٥، ٤٤٨-٤٥٠، ٤٥٩، ٤٦١
العروي، عبد الله: ٧١
العريسي، عبد الغني: ٤٣٤-٤٣٥
العشائرية: ٨٣
العصبية: ٦٨
العصبية الجنسية: ٤٣٤
العصبية القبلية: ٨٣
عصر الاحتجاج: ٢٥١
العصر الأموي: ٣٨-٣٩
العصر الأندلسي: ١٠٩
العصر الجاهلي: ٢٥٨، ٢٦٦، ٤٣٨

عصر الرواية: ٢٤٢-٢٤٣، ٢٤٥، ٢٥٠، ٢٥٤، ٢٥٦، ٢٥٨
العصر العباسي: ٣٨-٣٩، ٥٩، ١٠٩
عصر الموحدين: ١٣٧
عصر النهضة: ٣٩، ٥٢، ٥٥، ٦٧، ١٠٩، ١٤٢، ١٨٦، ٢٥٢، ٢٦٤، ٢٧٢
العصر الوسيط: ١٢٧، ١٣٤، ٢٧٥
عصرنة التراث: ٢٧٥-٢٧٦، ٢٩٤
عطية، محمد: ٣٣٧
عفلق، ميشيل: ٩٣، ٤٣٠، ٤٣٣، ٤٣٩، ٤٤٣
العفوية: ١٨٠
العقل الجمعي العربي: ٣٤٣
عقل، سعيد: ٤٤٤، ٤٤٦
العقل العربي: ١٦٨، ١٧٠، ٣٣٠، ٣٣٨، ٣٤٩، ٣٧٣، ٣٩٠، ٤٣٠
العقلانية التنويرية: ٤٢٠
العلاقة بين اللغة والفكر: ٢٣٨
العلاقة بين المصطلح والكلمة: ٢٤، ٣٠، ٥١، ٥٥، ٧٠، ٧٣، ٨٣-٨٥، ٩٨، ١٠٠، ١١٤، ١١٨، ١٢٠، ١٢٣، ١٣١، ١٦٨-١٧٤، ١٧٨-١٨٤، ١٨٧-١٨٩، ١٩٤-١٩٧، ٢٠٠-٢٠٢، ٢٠٤، ٢٠٨-٢١٢، ٢١٤، ٢١٦-٢١٩، ٢٢١، ٢٢٣-٢٢٤، ٢٢٦، ٢٣٠، ٢٣٢-٢٣٣، ٢٣٥، ٢٧١-٢٧٢، ٣٠٠، ٣٣٥-٣٣٦، ٣٤٨-٣٤٩، ٣٦٧، ٣٨٠، ٤٧٧، ٤٨٦
علاقة اللغة بالاقتصاد: ١٠٤-١٠٦
علاقة اللغة بالعالَم: ٢٣٩
علاقة الهُوية بالبيئة: ٤١٤
علم العروض: ٢٤٠
علم اللغة: ٩، ٥٨، ٨٥، ١٢٨، ٣٣٢، ٣٣٥، ٤٠٨، ٤٦٤، ٤٦٩، ٤٧٤-٤٧٧، ٤٧٩
علم المصطلح: ١٧٣-١٧٤، ١٨٣، ٢١٠، ٢١٢
علم المعجمية: ١٩٤-١٩٥
العلمانية: ٣٤٨
علوش، ناجي: ٩٤
علي، نبيل: ١٨٥
عمار، حامد: ٣٢٦
العمل المصطلحي العربي: ١٧٧، ١٩١-١٩٢، ٢٢٥-٢٢٦، ٢٢٨، ٢٣١-٢٣٢
العمل المعجمي العربي: ٩٨-٩٩، ١٠١، ١٢١، ١٦٨، ١٧٠-١٧١، ١٧٣، ١٧٧، ١٩٤، ١٩٩، ٢٢٣، ٢٢٥، ٢٢٨، ٢٣٤، ٢٣٩، ٢٤٢، ٢٤٩
العمل المعجمي العربي المتخصص: ١٩٩، ٢٢٨-٢٢٩
العمل المعجمي المتخصص: ٢٢٣
العملية الإبداعية: ٢٦٨
عملية التواصل: ١٥، ٢٤-٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٣-٣٧، ٤٧، ٥٥، ٨٢، ٨٦، ٩٦، ١٠٦، ١٠٨، ١١٤، ١١٦، ١١٨-١١٩، ١٤٣، ١٦٤، ١٦٨، ١٨٣-١٨٦، ١٨٩، ٢١٣، ٢١٧، ٢٣٢، ٢٩٩، ٣٠٩-٣١٠، ٣٣٥، ٣٤٣، ٤٥٢، ٤٧٢، ٤٧٧، ٤٨٥

عنترة بن شداد: ٢٩٠-٢٩١
العهد العثماني: ١٥١-١٥٢
عواد، توفيق: ٤٤٤
العولقي، أبو بكر: ٣٢٦
العولمة: ١٠٤-١٠٥، ١٢٧، ١٣٧، ١٣٩-١٤٠، ١٤٥-١٤٦، ١٥٥-١٥٦، ١٦٨، ١٨٧، ٣٠٠، ٣٠٦-٣٠٧، ٣٢٦-٣٢٧، ٣٣٣، ٣٣٩، ٣٤٤-٣٤٥، ٣٦٥، ٤٠٥، ٤٨١، ٤٨٣
العولمة الاقتصادية: ٣٦٦
عولمة التعليم: ٣٤٥
العولمة الثقافية: ٣٢٦، ٣٣٩، ٣٤٤
العولمة اللغوية: ١٨٧، ٣٣٩، ٣٤٥
عولمة المجتمع: ٤٢٩
عيتاني، نديمة: ٢٧٣
العيسى، سليمان: ٢٧٥
العيسى، شملان: ٣٣٧

- غ -

الغامدي، علي بن صالح: ٢٠٠
الغُربة اللغوية: ٣٠١
الغربي، محمد حسن: ٤٨٠
غريغوار (الأب) (هنري جان باتيست غريغوار): ٤٢١، ٤٥٧
الغزو اللغوي: ٣٤٥، ٤٥٣
الغزو اللغوي الفرنسي في المغرب: ٤٥٣
غليون، برهان: ٩٤
غوشيه، مارسيل: ٣٢-٣٣

- ف -

الفارابي، أبو نصر محمد: ٤٨، ٦٣
فازود، بورادواج: ٣٣٩
الفاسي، علال: ٤٥٠، ٤٥٧
الفاسي الفهري، عبد القادر: ٤٥١، ٤٥٤، ٤٦١-٤٦٢، ٤٧١
الفاسي، محمد: ٤٥٤-٤٥٥
فاليرا، إيمون دو: ٤١٧
فانون، فرانز: ٦٣
الفتح العربي الإسلامي: ٣٧، ٤٥٦
فرانسوا الأول (الملك الفرنسي): ١٤٨
الفرانكفونية: ١٤٦-١٤٧، ١٦٣، ٤٥١-٤٥٢، ٤٥٤، ٤٥٨-٤٦٠
الفراهيدي، الخليل بن أحمد: ٢٣٩-٢٤٦، ٢٤٨، ٢٥٠، ٤٨٢
فرجيل: ٢٨١
الفَرْنَسَة: ٤٥١، ٤٥٤
فريجه، غوتلوب: ٣١١-٣١٢
الفقي، إسماعيل: ٣٢٦، ٣٣٣
الفكر الاشتراكي العروبي: ٥٦
الفكر الرومانسي: ٤١٩
الفكر العربي الحديث: ٦٧، ٤٣٣
الفكر العربي المعاصر: ٨٩
الفكر العلماني العروبي: ٥٦
فكرة القوميات القُطرية: ٩٦
فكرة القومية العربية: ٥٦، ٦٣، ٦٨-٧٦، ٨٩، ٩٣-٩٧، ٣١٧، ٣٤٨، ٣٥١، ٣٩٩، ٤٢٦، ٤٣٢، ٤٣٦، ٤٤٨، ٤٥٦
فور، إدغار: ٤٥٩
فوستر، أوغين: ١٧٥

الفوضى المصطلحية: ٢٠٨، ٢٢٥، ٢٣٤، ٣٣٦
فولتير، فرانسوا ماري أرويه: ٦٣، ٤٢١
الفونيم: ٢٦
فيتغوسكي: ٣٠
الفيتوري، محمد: ٢٩١-٢٩٢
فيخته، يوهان غوتليب: ٣١٩، ٤١٨-٤١٩، ٤٢٣
الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب: ٢٥٢، ٢٥٩
فيلبر، هلمت: ١٧٥، ١٧٩

- ق -

القاسم، خالد عبد الله: ٣٢٦
قاسم، عبد الستار: ٩٤
قاسم، عبد الكريم: ٢٨٩
القاسمي، صلاح الدين: ٤٣٥
القاسمي، علي: ١٤١، ١٧٤، ٢٣٠
قانون أكاديمية اللُغة العربية (٢٠٠٣) (المغرب): ٤٦٤
قباني، نزار: ١٢، ٢٨٣، ٢٩٠
قطب، هيثم: ٣٧، ٤٠
القُطرية اللغوية: ٤٥٠
قمة الفرانكوفونية (٧: ١٩٩٧: هانوي): ١٤٧
ـ(٨: ١٩٩٩: مونكتون): ١٤٧
القناة الفرانكوفونية (TV5): ٤٥٨
القوة السياسية الغيرية: ٤١٣
القومية الإثنية: ٤٢٧، ٤٢٩
القومية الألمانية: ٤٢٠
القومية الأمازيغية: ٤٥٩
القومية السورية: ٤٤٤
القومية العروبية: ٤٤٤، ٤٤٩
القومية القُطرية: ٤٤٤
القومية اللبنانية: ٤٤٦
القومية اللسانية: ٤١٧
القومية اللغوية: ٤٢٠-٤٢٣، ٤٢٧، ٤٣٦، ٤٥٠
القومية المبتذلة: ٤٢٤
القومية المزوغية: ٤٤٨
القومية المواطنة: ٤٢٧-٤٢٨

- ك -

كالفي، لويس جان: ١٤١، ١٥٢-١٥٣، ١٥٨
كامبانيلا، توماسو: ٤٢٨
كاناغاراجاه: ٤٧٦
كدوري، إيلي: ٤١٨
كرد علي، محمد: ٤٧٨
الكرملي، أنستاس ماري: ٤٧٨
كعب بن زهير: ٢٦٦
الكفاية اللغوية: ٤١١، ٤٧٤
كلية الهندسة في جامعة القاهرة: ٢٠٢
الكندي، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق: ٤٨
الكواكبي، عبد الرحمن: ٩٣
كوش، دنيس: ٣٣
كوكوراك، روستيسلاف: ١٧٦
الكولونيالية: ١٥-١٦، ٥١، ٥٧، ٦٠-٦٢، ٦٤-٦٥، ٧٤، ٨٠-٨١، ٨٩، ٩٢-٩٣، ١١٢، ١١٩، ١٣٧، ٣٠١،

٣٣٠، ٣٤٤، ٣٤٩، ٣٦٢، ٤٤٠، ٤٥٣، ٤٥٥، ٤٥٨، ٤٧٧
الكولونيالية الجديدة: ٦٠
كومونة باريس (١٨٧١): ٤٢٣
الكيلاني، تيسير: ٢٠١
الكيلاني، مازن: ٢٠١

- ل -

لامي (الأب): ٢٦
اللبنة الفينيقية: ٤٤٤
اللبنة اللغوية: ٤٤٦-٤٤٨
اللسانيات الاجتماعية: ٨٦
اللسانيات التاريخية: ٤٦٦، ٤٨٢
اللسانيات الحاسوبية: ٤٨٢
اللسانيات ذات النزعة الصورية: ٨٤-٨٥
اللسانيات العامة: ٤٨٢
اللسانيات العُصابية: ٤٨٢
اللغات الأوروبية الحية: ١١٦
اللغات الجهوية: ١٤٣، ١٤٦
اللغة الآذارية: ١٥٣
اللغة الآرامية: ١١٥، ٤٤٧-٤٤٨
اللغة الاختصاريّة: ٢١٧
اللغة الأردية: ٣٣٩
اللغة الأزبكية: ١٥٣
اللغة الإسبانية: ١٣٧-١٣٨، ١٥٧، ١٦٠، ٣٣٩، ٤٠٨، ٤٤٣، ٤٥٢، ٤٥٧، ٤٨٤
اللغة الإغريقية: ٤٤٧-٤٤٨
اللغة الأكادية: ١١٥، ٤٤٧
اللغة الألزاسية: ١٤٦
اللغة الألمانية: ٩٩، ١٠٥، ١١٢، ١١٦، ١٢٧-١٢٨، ١٣٧، ١٤٠-١٤١، ١٤٥-١٤٦، ١٥٣، ١٥٧-١٦٠، ١٦٢، ١٨٨، ١٩٥، ٢٠١، ٢١٢، ٢١٨، ٢٢٤، ٢٣٣، ٣٠٠، ٣٣٥-٣٣٦، ٣٣٨-٣٣٩، ٣٤٥، ٣٥٧، ٣٦٣-٣٦٦، ٣٦٨، ٣٧٢، ٣٨١، ٣٨٣، ٤٢٠، ٤٥٢، ٤٦٤، ٤٨٣
اللغة الأم: ٩-١٣، ١٥-١٧، ٢١-٣٢، ٣٤-٤٢، ٤٩-٥٢، ٥٤-٥٨، ٦٧-٧٠، ٧٣، ٧٩-٩٤، ٩٦-١٢٣، ١٢٥، ١٢٧-١٦٥، ١٦٧-١٧٢، ١٧٦، ١٨١-١٩٢، ١٩٤-٢٠٤، ٢٠٨-٢٠٩، ٢١٢، ٢١٥، ٢١٧-٢٢٨، ٢٣٠، ٢٣٢-٢٣٥، ٢٣٧-٢٤٤، ٢٤٦-٢٤٨، ٢٥٠-٢٥١، ٢٥٣-٢٦٠، ٢٦٢، ٢٦٩-٢٧١، ٢٧٤، ٢٨٢، ٢٩٨-٣٠٠، ٣٠٢-٣١٣، ٣١٨-٣٢٢، ٣٢٤-٣٢٥، ٣٢٨-٣٣٦، ٣٣٨-٣٤٧، ٣٤٩-٣٥٣، ٣٥٥، ٣٥٧-٣٧٢، ٣٧٤-٣٧٨، ٣٨١-٣٩٤، ٣٩٧-٤٠٥، ٤٠٧-٤٢٣، ٤٢٥-٤٢٦، ٤٣٠-٤٤٨، ٤٥٠-٤٥١، ٤٥٣-٤٥٩، ٤٦١، ٤٦٣، ٤٦٦-٤٨٦
اللغة الأمازيغية: ٤٥٢، ٤٦٠، ٤٦٢، ٤٦٤-٤٦٥
اللغة الإنكليزية: ١٠، ١٣، ٣٩، ٨٥، ٩٩، ١٠٥، ١١٢، ١١٥-١١٧، ١٢٧-١٢٨، ١٣٧-١٣٨، ١٤٠-١٤٢، ١٤٥-١٤٧، ١٤٩، ١٥٧-١٦٠، ١٦٢، ١٨٧-١٨٩، ١٩١،

١٩٥، ١٩٩-٢٠١، ٢٠٣، ٢٠٨-٢٠٩، ٢١٢، ٢١٥-٢١٦، ٢١٨، ٢٢٣-٢٢٤، ٢٢٦، ٢٣٣، ٢٥٢، ٢٦٠، ٣٠٠، ٣٠٢-٣٠٣، ٣٢٥، ٣٣٠، ٣٣٢، ٣٣٤-٣٣٦، ٣٣٨-٣٣٩، ٣٤٥، ٣٥٧، ٣٦٢-٣٦٨، ٣٧٢، ٣٨١، ٣٨٣، ٤٠٨-٤٠٩، ٤٣٢، ٤٤٣، ٤٥١-٤٥٢، ٤٦٤، ٤٧٢-٤٧٥، ٤٧٩، ٤٨١، ٤٨٣-٤٨٤

اللغة الإيطالية: ١٥٣، ٤٢٢، ٤٤٠

اللغة الباسكية: ١٤٦

اللغة البربرية: ٣٤٧

اللغة التترية: ١٥٣

اللغة التركمانية: ١٥٣، ٣٤٧

اللغة التركية: ١٥٠-١٥٤، ٤٣٥، ٤٤٧

لغة الحاسوب: ٢٠٤، ٢١٦

اللغة الحبشية: ١١٥

اللغة الخاصة: ٢٢٠، ٢٢٣، ٢٣٥

اللغة الدانماركية: ١٥٤

اللغة الروسية: ٤٨٤

اللغة السريانية: ٣٨

اللغة السنهالية: ١١٢

اللغة السومرية: ٤٤٧

اللغة الشعرية: ٢٦٩-٢٧٠

اللغة الشفوية: ١٣١، ٤٤٦

اللغة الصينية: ٤٨٤

اللغة الطبيعية: ٩٢، ١٨٨

اللغة العامية اللبنانية: ٤٤٦

اللغة العبرية: ١١٥، ١١٩، ٣٦٣

اللغة العثمانية: ١٥١، ١٥٣

اللغة العربية: ٩-١٣، ١٥-١٧، ٢١-٢٢، ٢٥، ٣١-٣٢، ٣٦-٤٦، ٤٨، ٥٠، ٥٢، ٥٤، ٥٦-٥٩، ٦١-٦٣، ٦٥-٧٦، ٧٩-٨٠، ٨٥، ٨٧-١٠٥، ١٠٧-١١١، ١١٣-١٢١، ١٢٤-١٢٩، ١٣٤-١٣٨، ١٤١-١٤٤، ١٤٦، ١٥١-١٦٤، ١٦٧-١٧٤، ١٧٧-١٧٨، ١٨٣-١٩٣، ١٩٥، ١٩٩-٢٠٤، ٢٠٨-٢١٥، ٢١٧-٢١٨، ٢٢٠-٢٢٨، ٢٣٠-٢٣١، ٢٣٣-٢٣٦، ٢٣٩-٢٤٠، ٢٤٢، ٢٤٤-٢٤٩، ٢٥١-٢٥٥، ٢٥٧-٢٦٠، ٢٦٥، ٢٧٠، ٢٧٣، ٢٧٥، ٢٨٠-٢٨١، ٢٨٥-٢٨٦، ٢٩٠، ٢٩٧-٣٠٠، ٣٠٢-٣٠٩، ٣١١، ٣١٧-٣٤٣، ٣٤٥-٣٥٥، ٣٥٧-٣٦٠، ٣٦٢-٣٧٣، ٣٧٦-٤٠٥، ٤٠٧-٤١٢، ٤١٤، ٤١٧، ٤٢٨، ٤٣٠-٤٣٣، ٤٣٥، ٤٣٧-٤٣٩، ٤٤١-٤٤٨، ٤٥٠-٤٥٨، ٤٦٠، ٤٦٢-٤٦٦، ٤٦٨-٤٧٦، ٤٧٨-٤٨٥

اللغة العربية المتخصصة: ١٧٠-١٧١

اللغة الفارسية: ١٥١-١٥٣، ٣٤٧

لغة الفرانغلي: ١٤٥، ١٤٧

اللغة الفرنسية: ٩، ١٦، ٢٤، ٣٦، ٣٩، ٥٤، ٦١، ٦٣، ٧٣، ٩٩، ١٠٥، ١١٢، ١١٥-١١٦، ١٢٧-١٢٩، ١٣١، ١٣٧-١٣٨، ١٤٠-١٤٢، ١٤٥-١٥٠، ١٥٣-١٥٤، ١٥٧-١٦٣، ١٧٢، ١٧٦، ١٨٦-١٨٩، ١٩١، ١٩٥، ٢٠٠-٢٠١، ٢١٢،

٢١٨، ٢٢٤، ٢٢٦، ٢٣٣، ٢٥٥، ٢٦٠، ٣٠٠، ٣٣٥-٣٣٦، ٣٣٨-٣٣٩، ٣٤٥، ٣٥٧، ٣٦٢-٣٦٨، ٣٧٢، ٣٨١، ٣٨٣، ٤٠٨، ٤١٧-٤١٨، ٤٢٠-٤٢١، ٤٢٣، ٤٢٦، ٤٣٠، ٤٣٢، ٤٤٨، ٤٥٠-٤٥٥، ٤٥٧-٤٦٠، ٤٦٢، ٤٦٤، ٤٦٨-٤٦٩، ٤٧١-٤٧٤، ٤٧٧-٤٧٨، ٤٨١، ٤٨٣-٤٨٥

اللغة الفهلوية: ٣٨

اللغة الفييتنامية: ٣٦٣

اللغة القرغيزية: ١٥٣

اللغة القومية: ١١٤، ٣٠٢-٣٠٣، ٣٠٥-٣٠٦، ٣٠٨، ٣١٠، ٣١٨-٣٢٠، ٣٢٥، ٣٣٠، ٣٣٤، ٣٤٥، ٣٤٧، ٣٥١، ٣٦٣-٣٦٤، ٣٦٨، ٣٧٠، ٣٧٢، ٣٧٥، ٣٧٨، ٣٨٢-٣٨٣، ٣٨٥، ٣٨٧، ٣٩٧، ٤٠٠، ٤٠٣-٤٠٤

اللغة الكاتالانية: ١٥٥

اللغة الكازاخية: ١٥٣

اللغة الكردية: ٣٤٧

اللغة الكنعانية: ٤٤٨

اللغة الكورسية: ١٤٦

اللغة الكورية: ١٦٢، ٣٦٣

اللغة الكونية: ٣١٠، ٣٣٠، ٣٣٥، ٣٥٠، ٣٦٣

اللغة اللاتينية: ١١٦، ١٣٥، ٤٢٢، ٤٤٦-٤٤٨

اللغة المشتركة: ١٠٧

اللغة المصطلحية التقنية: ١٧٢

اللغة المنطلق: ١٦٨-١٦٩، ١٨٤، ٢٠١، ٢٠٣، ٢١٧-٢١٨، ٢٢١-٢٢٢، ٢٢٤، ٢٢٦، ٢٣٢، ٢٣٥

اللغة الموحدة: ١٠٧، ١١٩

اللغة النرويجية: ١٥٣-١٥٤

اللغة الهدف: ٤٩، ١٦٨-١٦٩، ١٨٤، ١٩٧-١٩٨، ٢٠١، ٢٠٣، ٢٠٩، ٢١٧، ٢١٩، ٢٢٢، ٢٢٤، ٢٢٦، ٢٣٠، ٢٣٣، ٤٧٥

اللغة الهندستانية: ٣٣٩

اللغة الهندي/ الأردو: ٤٨٤

اللغة الهندية: ٣٨، ٣٣٩

اللغة الويغورية: ١٥٣

اللغة اليابانية: ١١١، ١٦٢، ٣٣٨، ٣٦٣

اللغة اليونانية: ٣٨، ١٥٧

اللغوية الإثنية: ٤٣٥

اللهجات القوقازية: ١٥٣

اللهجة الأمازيغية: ٤٥١

اللهجة العامّية المغربية: ١٧١-١٧٢

لوبون، غوستاف: ١٤٣-١٤٤

اللوبيات الفرانكفونية والأمازيغية والتلهيجية: ٤٥٤

ليفي ستراوس، كلود: ٣٤-٣٥

لينين (فلاديمير إيليتش أوليانوف): ٦٠، ٦٤، ٧٦

ليوتار، فرانسوا: ١٣٩

ليوتي، لويس: ٤٥٧

- م -

ما بعد الحداثة: ١٣٩-١٤٠

ما بعد الكولونيالية: ٥٢، ٦٠-٦١، ٦٤
المادة اللغوية: ١٢٢-١٢٣، ٢٤٤-٢٤٥
المادة المصطلحية: ١٧٧، ١٩٠-١٩٢، ١٩٥-١٩٧، ١٩٩، ٢٠١-٢٠٣، ٢٠٨، ٢٢٩-٢٣٠، ٢٣٣
ماركس، كارل: ٦٤
مأسسة الترجمة: ٦٦، ١٥٧
مالرو، أندريه: ٦٣
المأمون (الخليفة العباسي): ٣٨-٣٩، ٤٨، ٥١، ٥٩
مبادرة الملك عبد الله للمحتوى العربي: ١٢٠-١٢١
المبادلات اللغوية: ٤٧٢
مبدأ تكافؤ الفرص: ٤٦٩
مبدأ القياس الخماسي الأبعاد: ٣٥٣
المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد: ٢٤٧
المثاقفة: ٥١، ٥٥، ٥٨، ٦٠، ١١٠، ١٥٨
المجاز: ٢٢٠
المجتمع الإسلامي: ٣٨
المجتمع الأميركي: ٣٣٤
المجتمع البشري: ٢٩، ٣٦، ٨٦، ١٨٧، ٣١٠
المجتمع البورتريكي: ٣٣٩
المجتمع الجزائري: ٥٧
المجتمع العربي: ١٥، ١٧، ٧١، ٧٣، ١٠٧-١٠٨، ١١٠، ١١٣، ١٢٠-١٢١، ١٢٦، ١٥٩، ٢٣٩، ٢٩٧-٣٠١، ٣٠٥-٣٠٧، ٣٢٢-٣٢٣، ٣٣٧، ٣٤٠-٣٤٤، ٣٤٧، ٣٥٠-٣٥١، ٣٦١-٣٦٢، ٣٦٧-٣٦٩، ٣٧٢-٣٧٣، ٣٧٦، ٣٩٧، ٣٩٩، ٤٠٢، ٤٠٥
المجتمع العربي المعاصر: ٢٩٧، ٣٤٤
المجتمع اللبناني: ٣٢٧
المجتمع المدرسي الحكومي والأجنبي في دولة الكويت: ٣٣٣، ٣٣٩
المجتمع المصري: ٣٥١
مجتمع المعرفة: ٥٨، ٦٦، ١٠٠-١٠١، ١٠٨-١١٠، ١٢٦، ٢٣٥
مجتمع المعرفة العربي: ٥٨، ١٠٨
مجتمع المعلومات: ١٠٣-١٠٤، ١٠٨، ١٥٠، ٢٣٥
مجتمع المغرب العربي: ٦٥
المجتمع الياباني: ٣٣٨
المجتمعات البدائية: ٦٠
مجلس التعاون لدول الخليج العربية: ٩٤
مجمع دراسة اللُغة التركية (١٩٣٢): ١٥٣
المجمع العلمي العربي: ٤٧٨
مجمع اللغة العربية في دمشق: ١٨٦
مجمع اللغة العربية في القاهرة: ١٨٦، ١٨٩-١٩٠، ٢٠١، ٢٣٤ ٢٥٣-٢٥٥
المجموعة اللغوية: ١١٢
المحتوى العربي الرقمي: ١٢٠
المُحدَثون: ٢٤٣، ٢٤٥، ٢٤٧-٢٤٩، ٢٥٤، ٢٦٧، ٣٢٥، ٤٨٢
محمد، ابتسام عبد اللطيف: ٣٢٦
محمد علي باشا (والي مصر): ٥٣، ٦٤، ١٨٦
المدارس الكورية: ٣٦٣
مدرسة الألسُن: ٥١، ٥٤

المدرسة الثانوية الأميرية: ٤٣٥
مدرسة الطب في القاهرة: ٥٤
مدكور، إبراهيم: ٢٥٣-٢٥٤
المدونة المعجمية: ١٧٠، ١٧٢، ١٧٧-١٧٨، ١٨٤، ١٩٥، ٢٠١-٢٠٢، ٢٢٠، ٢٣٩-٢٤٠، ٢٤٢-٢٤٤، ٢٤٦، ٢٤٩-٢٥٠، ٢٥٥-٢٥٧، ٢٥٩-٢٦٠، ٢٦٤، ٢٦٩
المدونة المعجمية المتخصصة: ١٩٥
المدى للثقافة والنشر والتوزيع: ٤١-٤٢
المراش، فرنسيس: ٤٣٣-٤٣٤
مرتاض، عبد الملك: ١٣٧
المرزباني، أبو عبيد الله محمد بن عمران: ٢٤٥-٢٤٦، ٢٤٩
المرزوقي، أبو علي أحمد بن محمد: ٢٤٩
المرصفي، حسين: ٤٣٣
مركز الأهرام للترجمة والنشر: ٢٠٢، ٢٣٤
مركز باحث للدراسات: ٤١، ٤٣
مركز بحوث الحاسبات العلميّة في جامعة القاهرة: ٢٠٢
المركز الثقافي العربي: ٤١، ٤٣
المركز القومي للبحوث: ١٢، ٢٠٢
مروّة، حسين: ٢٧٩-٢٨٠
المزوغة: ٤٥٢، ٤٥٩-٤٦٢
المساري، محمد العربي: ١٣٨، ١٤٢
مسألة الأقليات: ٦٤
المسألة اللغوية: ١٩، ٩١، ٣٥٠، ٤٦٢
مستغفر، نورة: ١٧٢
المسدي، عبد السلام: ٣٢٦
المسعودي، ليلى: ١٧١
المسفر، محمد: ٩٤
المسيحيون العرب: ٥٥-٥٦، ٧٥
المسيري، عبد الوهاب: ٩٣
المشابقة، أمين: ٣٣٦
المشروع النهضوي العربي: ٩٤
المصرية الفرعونية: ٤٤٤-٤٤٥
المصطلح الدخيل: ٢٥٨
المصطلح المجمعي: ٢٥٨
المصطلح المُحدَث: ٢٥٨
مصطلح المعلوماتيّة: ١٧٢
المصطلح الهدف: ٢١٣-٢١٤، ٢٢١، ٢٢٣، ٢٢٥، ٢٣٠، ٢٣٢، ٢٣٤
مصطلحات الحاسوب: ١٩٢، ١٩٥، ١٩٩، ٢٠١-٢٠٣، ٢١٠-٢١١، ٢١٤، ٢٢٢، ٢٣٣-٢٣٤
المطبعة الكاثوليكية في بيروت: ٢٥٢
المطرزي، أبو الفتح ناصر بن عبد السيد: ٢٤٩
المعاصَرة: ١١، ٢٢، ٤٩، ٥٨، ٦٥، ٧١، ٧٣، ٨٠، ٨٣، ٩٣، ١١٥، ١٢٧، ١٣٧، ١٥٥، ١٥٨، ١٧٠-١٧١، ١٧٤، ١٨٨-١٨٩، ٢٣٤، ٢٥٥، ٢٥٧، ٢٥٩-٢٦٤، ٢٦٦-٢٦٧، ٢٧١-٢٧٢، ٢٧٤، ٢٧٦-٢٧٧، ٢٨٠، ٢٨٦، ٢٩٣-٢٩٤، ٣١٢، ٣٣٧، ٣٤٨
المعجم العام: ١٨١، ١٩٤، ١٩٦-١٩٧، ٢١١، ٢٥١-٢٥٢، ٢٥٧

المعجم العربي: ١٢٢-١٢٤، ١٩١، ١٩٣، ٢٠٢، ٢٣٩، ٢٥٠-٢٥٣، ٢٥٥-٢٥٨، ٢٦٠
المعجم العربي المختص: ٢٥١
المعجم المتخصص: ١٧٣، ١٧٧، ١٨١، ١٩٢، ١٩٤-١٩٩، ٢٠٢، ٢٠٤، ٢٠٨-٢١٨، ٢٢٠-٢٢٣، ٢٢٨-٢٢٩، ٢٣١، ٢٣٣-٢٣٥، ٢٣٩
المعرفة اللغوية العربية: ١٠٧
المعرفة المعلوماتية: ١٣٩
معلوف، أمين: ٧٧، ٣١٥، ٤٤٩
المعلوف، لويس (الأب): ٢٥٢-٢٥٤
معهد الدراسات والأبحاث للتعريب: ٤٥٤-٤٥٥
المعهد الطبي العربي: ٤٧٨
معهد غوته الألماني (القاهرة): ١٩١
المعهد الملكي للأمازيغية: ٤٥٥، ٤٦٠
المغرب العربي: ١٦، ٥٧، ٦١، ٦٤-٦٥، ٩٤، ١٤٢، ١٦٢، ١٨٨، ٣٦٢، ٤٣٣، ٤٥٠
مفلح، أحمد: ٣٢٧
مفهوم الاستراتيجية الهُويّاتية: ٥٥
مفهوم الأصالة: ٧١
مفهوم الأمة ـ الدولة: ٨٢، ٣١٦، ٣٦٢، ٤٢٩، ٤٣٩
مفهوم الأمة ـ الشعب: ٧٤، ٤٢٥
مفهوم الأمن القومي: ٨٢، ٩٣-٩٥، ٩٧، ١١٣
مفهوم الأنا: ٣٣
مفهوم الانتماء: ٣٣، ٤٩، ٧٠، ٧٢-٧٣، ٨٢، ٨٦، ٨٩-٩٠، ٩٥، ١١٠، ١٧٣، ١٨١، ١٩٤، ٢٩٧، ٣٠٠، ٣٠٨-٣٠٩، ٣١٤-٣١٥، ٣١٧-٣١٩، ٣٢١-٣٢٥، ٣٢٨-٣٢٩، ٣٣٣-٣٣٤، ٣٣٦، ٣٤٠، ٣٤٤، ٣٤٦-٣٤٨، ٣٥٤، ٣٧٢، ٣٧٦-٣٧٧، ٣٩٥-٣٩٦، ٤٠٠-٤٠٣، ٤٠٩، ٤١٥، ٤٢٧، ٤٢٩، ٤٤٢، ٤٦٠
مفهوم التماهي: ٣٣
مفهوم التواصل الجديد: ٣٦
مفهوم دار الكفر: ٥٢-٥٣
مفهوم الدولة: ٧٣
مفهوم المصطلح: ١٦٩، ١٧٣-١٧٨، ١٨٠، ١٨٣، ٢٠١، ٢٠٣، ٢١٠، ٢١٢-٢١٣، ٢٣٢
مفهوم الوحدة: ١٩٠، ٤٣٨
مفهوم الوطن: ١٠٢
المفهومية: ١٠٧، ١٧٤، ١٩٦، ٢٠١-٢٠٣، ٢١١، ٢١٩، ٢٢٤، ٢٢٩-٢٣٠، ٢٣٦
المفوضية العامة للُّغة الفرنسية (D.G.L.F.): ١٤٨، ١٦٣
المقبولية المصطلحية: ١٦٩-١٧٠، ١٧٧، ١٨١، ١٨٤، ١٩٥، ٢١٩، ٢٢٥، ٢٣٢-٢٣٣، ٢٣٥
مكتب تنسيق التعريب (الرّباط): ١٧١، ١٨٩، ١٩١، ٢٠٠، ٢٣٤
مكتبة إسطفان: ٤١
المكتبة الشرقية: ٤١

مكتبة العبيكان: ٢٠٠
مكتبة لبنان ناشرون: ٤١-٤٢
الملكة اللغوية: ١٨٤، ٤٧٢
مناهج التعليم في المدارس الأميركية (مصر): ٣٢٩
منتدى تحديات العولمة (آذار/ مارس ٢٠٠١): ١٤٦
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو): ٤٦٨، ٤٨٠، ٤٨٣
منظمة التجارة العالمية: ٣٤٥
المنظمة الدولية للتقييس: ١٧٨
منظمة الشباب القومي العربي: ٩٤
منظمة الصحة العالمية: ٤٨٠-٤٨١
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو): ١٩١، ٢٠٠، ٢٥٥
المنظمة العربية للترجمة: ٤١، ٤٣-٤٤، ٥٠
منظمة المؤتمر الإسلامي: ١٥٥
المنظومة الفرانكوفونية: ١٦٢، ٤٥١
المواضعة: ٢٥، ١٨٠، ٢٤٠، ٤١٨
المواطن الكوني: ٤٤٩
المواطنة: ١٦، ٥٦، ٧٢-٧٣، ٧٥-٧٦، ٣٤٤، ٤٢٤، ٤٢٧-٤٣٠، ٤٤٨، ٤٥٠، ٤٨٥
المواطنة الصالحة: ٥٦
المواطنة المتساوية: ١٦، ٧٢، ٧٥-٧٦، ٤٢٨
المؤتمر القومي العربي: ٩٤
مؤسسات التعليم العالي العربية: ٣٦٥-٣٦٦
مؤسسات التعليم العربية: ٣٤٦
مؤسسات التعليم الغربي: ٣٣٠
مؤسسات التعليم الياباني: ٣٦٣
المؤسسات التعليمية في الهند: ٣٣٩
مؤسسة الأبيض المتوسط الجديد (الرباط): ١٣٨
المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع «مجد»: ٤١، ٤٣
مؤسسة الدراسات الفلسطينية: ٤١
مؤسسة نوفل: ٤١
موسى، سلامة: ٩٦، ٤٤٤-٤٤٩، ٤٧١
الموصلي، إبراهيم بن إسحاق: ٢٤٧
المولّدون: ٢٤٦-٢٤٨
المونيم: ٢٦
الميثاق الأوروبي للُغات الجهوية ولُغات الأقليات (آذار/ مارس ١٩٩٨): ١٤٣، ١٤٦
ميثاق التربية والتكوين (١٩٩٩): ٤٥٤، ٤٦٣، ٤٧٠
الميثاق الدولي للحقوق المدنية والسياسية: ١١٤
الميزان الصرفي العربي: ٢٢٢
ميكشللي، أليكس: ٣١٣

- ن -

نابليون بونابرت: ٦٣، ٦٩، ٤١٨-٤١٩، ٤٢٣
الناقه، محمود: ٣٢٥
النجار، لطيفة: ٣٢٥
النحت: ١٨٤، ٢٢٠-٢٢١
نصّار، ناصيف: ٤١١، ٤٣٦
النظام التعليمي المصري: ٣٢٨

النظام التعليمي المغربي: ٤٥٩
نظام ديوي العشري: ٤٠-٤١
نظام الرموز: ٢٧-٢٩، ٣٥
النظام العالمي الجديد: ٣٤٤، ٤٨٣
نظام اللُّغة/ الفكر: ٣٠
نظرية سابير/ وورف: ٢٩، ٣١
النفي اللغوي: ٣٠١
النقاء اللغوي: ٤٤٠
النقد المعاصر: ٢٧٢
النَّكْلزة: ١٤٧
النمو الاقتصادي العالمي: ١٠٥
النمو اللغوي: ٣٠، ٩١، ٣٣١
النموذج الثقافي الغربي: ٣٤٢
النموذج الصيني: ١١١
النموذج الفرنسي المتقلّب: ٤٣٠
النموذج القومي اللساني الألماني: ٤٣٠

- هـ -

هارمانس، أدريان: ١٧٦
هارون الرشيد (الخليفة العباسي): ٣٨
هارون، عبد السلام: ٢٤٥
هاريس، ريتشارد: ١٠٥
هانتنغتون، صاموئيل: ٣٤٥
هايدغر، مارتن: ١٦٧
هجرة العقل العربي: ٣٧٣، ٣٩٠
همبولت، فون: ٤١٢، ٤٢٣
الهندسة الوراثية: ٨٢
هوبسباوم، إريك: ٤٢٥-٤٢٧
هوميروس: ٢٨١
هونكه، زغريد: ١٣٦
الهوية الإثنية: ٦٩
الهوية الاجتماعية: ١٥-١٧، ٢١-٢٢، ٢٧-٢٨، ٣٠-٣٧، ٤٦-٤٩، ٥١-٥٢، ٥٤-٥٦، ٥٨، ٦٢-٦٣، ٦٥، ٦٧-٧١، ٧٤-٧٦، ٧٩-٨٧، ٨٩-٩٧، ٩٩، ١٠١-١٠٢، ١٠٥، ١١١-١١٤، ١١٨-١٢١، ١٢٧، ١٢٩-١٣٠، ١٣٤، ١٦٤-١٦٥، ١٨٦، ٢٤٠، ٢٩٥، ٢٩٧-٣٠١، ٣٠٣-٣٠٩، ٣١١-٣٣٠، ٣٣٣-٣٣٤، ٣٣٦-٣٤٤، ٣٤٦-٣٥٥، ٣٥٧-٣٥٨، ٣٦٠-٣٦٤، ٣٦٨-٣٧٠، ٣٧٣، ٣٧٥-٣٨٣، ٣٨٧، ٣٨٩، ٣٩٢-٣٩٣، ٣٩٥-٣٩٨، ٤٠٠-٤٠٤، ٤٠٧، ٤٠٩-٤١٤، ٤١٦-٤١٧، ٤٢١-٤٢٢، ٤٢٤-٤٢٨، ٤٣٠-٤٣١، ٤٣٨-٤٤٠، ٤٤٥-٤٤٧، ٤٤٩-٤٥٠، ٤٥٢-٤٥٤، ٤٥٩-٤٦٢، ٤٦٦-٤٦٨، ٤٧٢-٤٧٣، ٤٧٥-٤٧٦، ٤٧٨، ٤٨٣، ٤٨٥-٤٨٦
الهوية الإسلامية: ٦٧
الهوية الأوروبية: ٤٢٨
الهوية الثقافية: ١٦، ٤٦، ٥٢، ٥٨، ٦٢، ٣٠٦-٣٠٨، ٣٢٣، ٣٢٧، ٣٢٩، ٣٣٤، ٣٣٧، ٣٦٤، ٣٧٠، ٣٨١، ٣٩٢-٣٩٣، ٤٦١
الهوية الثقافية العربية: ٦٢، ٣٣٧، ٣٩٢
الهوية الجماعية: ٥١، ٢٩٨، ٣٠٨، ٣١٦، ٣٢٢، ٣٤٣، ٤٨٥
الهوية الدينية: ٥٨

الهوية الذاتية: ١٨٦
الهوية الطائفية: ٦٩
الهوية العربية: ١٦، ٣٢، ٥٦، ٦٧-٦٩، ٧٥، ٨٠، ٨٧، ٩٣، ٩٦، ١١٨، ١٢٠، ٢٩٧-٣٠٠، ٣٠٣-٣٠٩، ٣١١، ٣١٤، ٣١٧-٣٢٨، ٣٣٠، ٣٣٤، ٣٣٦-٣٤٠، ٣٤٢، ٣٤٧-٣٤٩، ٣٥١-٣٥٣، ٣٥٥، ٣٦٢، ٣٦٨-٣٧٠، ٣٧٣، ٣٧٦-٣٨٣، ٣٨٧، ٣٨٩، ٣٩٢-٣٩٣، ٣٩٥-٣٩٨، ٤٠١-٤٠٣، ٤٠٧، ٤١١، ٤٢٨، ٤٣٠-٤٣١، ٤٣٨-٤٤٠، ٤٧٥
الهوية العربية الإسلامية: ٣٢٧، ٣٣٠، ٣٦٩
الهوية العرقية: ٥٨، ٨٣، ٩٠
الهوية العقدية: ٨٩
الهوية الفردية: ١٥-١٧، ٢١-٢٢، ٢٧-٢٨، ٣٠-٣٧، ٤٦-٤٩، ٥١-٥٢، ٥٤-٥٦، ٥٨، ٦٢-٦٣، ٦٥، ٦٧-٧١، ٧٤-٧٦، ٧٩-٨٧، ٨٩-٩٧، ٩٩، ١٠١-١٠٢، ١٠٥، ١١١-١١٤، ١١٨-١٢١، ١٢٧، ١٢٩-١٣٠، ١٣٤، ١٦٤-١٦٥، ١٨٦، ٢٤٠، ٢٩٥، ٢٩٧-٣٠١، ٣٠٣-٣٠٩، ٣١١-٣٣٠، ٣٣٣-٣٣٤، ٣٣٦-٣٤٤، ٣٤٦-٣٥٥، ٣٥٧-٣٥٨، ٣٦٠-٣٦٤، ٣٦٨-٣٧٠، ٣٧٣، ٣٧٥-٣٨٣، ٣٨٧، ٣٨٩، ٣٩٢-٣٩٣، ٣٩٥-٣٩٨، ٤٠٠-٤٠٤، ٤٠٧، ٤٠٩-٤١٤، ٤١٦-٤١٧، ٤٢١-٤٢٢، ٤٢٤-٤٢٨، ٤٣٠-٤٣١، ٤٣٨-٤٤٠، ٤٤٥-٤٤٧، ٤٤٩-٤٥٠، ٤٥٢-٤٥٤، ٤٥٩-٤٦٢، ٤٦٦-٤٦٨، ٤٧٢-٤٧٣، ٤٧٥-٤٧٦، ٤٧٨، ٤٨٣، ٤٨٥-٤٨٦
الهوية القاتلة: ٧٧
الهوية القومية: ١٦، ٥٦، ٦٩، ٨٣، ٩٦، ٣١٤، ٣١٩، ٣٣٤، ٣٣٧، ٣٣٩، ٣٤٨، ٣٩٥، ٤١١، ٤٣٨-٤٤٠
الهوية القومية العربية: ٥٦
الهوية الكونية: ٤٣٣
الهوية اللبنانية: ٤٤٦
الهوية اللغوية: ٨٥، ٤٠٧، ٤٠٩-٤١٠، ٤٥٠، ٤٥٣، ٤٦٦-٤٦٨
الهوية المتوسطية: ٤٣٣
الهوية المحلية: ٧٥
الهوية المشتتة: ٣٧٥
الهوية المغاربية: ٤٥٩
الهوية الوطنية: ٥٢، ٥٨، ٧٤، ٩٥، ٩٧، ١١١، ١١٣، ١١٨-١١٩، ١٢١، ٣٠٤-٣٠٦، ٣٠٨، ٣١٢-٣١٤، ٣١٦-٣١٧، ٣٢٢، ٣٣٨-٣٣٩، ٣٤٥، ٣٤٩، ٣٥٧، ٣٦٤، ٤٢١، ٤٢٥-٤٢٦، ٤٦٢
الهوية الوطنية العربية: ٩٧، ٣٢٢
هويدي، فهمي: ٩٣
هيردر، يوهان غوتفريد: ٤١٢، ٤٢٠
هيكل، محمد حسين: ٤٤٤

الهيمنة: ٣٤٤
الهيمنة الاستعمارية الغربية: ٥٧، ٦٠، ٨٩
الهيمنة الثقافية الغربية: ٣٤٣
الهيمنة اللغوية والثقافيّة للمستعمر: ١٨٦، ٤٥٣
هينش، ريموند: ٣٣٣
هيئة الطاقة الذرية في سورية: ١٨٩
الهيئة القوميّة للبحث العلمي في معهد الإنماء العربي (١٩٨٢): ١٩٠

- و -

واكاباياسكي، توموكو: ٣٣٨
والبة بن الحُباب: ٢٤٣
الوحدة الإسلامية: ٣٣٦
الوحدة الخليجية: ٣٣٦
الوحدة العربية: ٥٦، ٦٨، ٩٣-٩٤، ١٣٠، ١٦٧، ٣٢٢، ٣٢٥، ٣٣٦-٣٣٧، ٣٤٠، ٣٥٣-٣٥٤، ٣٨٥، ٣٨٨-٣٨٩، ٣٩٧-٤٠٠، ٤٣٧، ٤٤٠
الوحدة المُعجميّة: ١٩٠، ١٩٤
الورقي، السعيد: ٢٩٣
وضع المصطلح: ٤٠، ١٦٨-١٧٠، ١٧٣-١٧٥، ١٧٧، ١٨٠-١٨١، ١٩١، ١٩٤-١٩٥، ١٩٧، ١٩٩، ٢٠٣، ٢٠٨، ٢١٣، ٢١٨، ٢٢٠-٢٢٥، ٢٢٨، ٢٣٠، ٢٣٢-٢٣٤، ٤٨١-٤٨٢
وطفة، علي أسعد: ٣٣٦، ٣٧٨
الوطن العربي: ١٧، ٥٧، ٥٩، ٩٣، ١٠٩، ١٩١، ٢٢٦، ٢٩٨، ٣١٩، ٣٢١-٣٢٣، ٣٢٦، ٣٢٩-٣٣٠، ٣٣٤، ٣٤٦، ٣٤٨، ٣٦٥-٣٦٦، ٣٦٨، ٣٧٠-٣٧٢، ٣٨٦-٣٨٧، ٣٩٤، ٤٣٨-٤٣٩، ٤٤٢
الوطنية المُواطِنة: ٤٢٩-٤٣٠
وظيفة الكلام: ٢٨
الوظيفةُ اللغوية: ١٠٥، ٢٥٧
الوظيفة النحوية: ٢٥
وظيفة وصف المفهوم: ٢٢٣
الوعي الذاتي: ٣٢٣
الوعي الشعري الحديث: ٢٧٨
الوعي اللغوي النقدي: ٤١١
ولكوك، وليام: ٤٤٦
وورف، بنيامين لي: ٢٨

- ي -

اليازجي، إبراهيم: ٣٩، ٤٣٣-٤٣٤
اليعبودي، خالد: ١٧٤

هذا الكتاب

تُطرح حاليًا إشكاليات عدة تتعلق بلغة التعليم والبحث العلمي في المدارس والجامعات العربية، بخاصة إزاء التحديات التي تواجه اللغة العربية بوصفها لغة للبحث العلمي الذي يقوم على مفاهيم ونظريات أُنتِجت في ثقافات أخرى، وبلغات أخرى، صيغت في حاضنتها المكتشفات والنظريات العلمية. كما تطرح حاليًا قضية استخدام لغات غير العربية في التدريس في بعض المدارس والجامعات الخاصة وحتى الحكومية، فتعود إلى الواجهة مسألة الاستعمار الثقافي.

ولكن، نشهد في المقابل إنجاز عمليات التحديث العلمي والتربوي والمجتمعي باللغات الأم في كثير من الدول المتطورة في الشرق والغرب، مثل الدول الاسكندنافية والبرازيل وكوريا واليابان وغيرها. وتقدم كلها نماذج، على أن اللغة الأم لا تتعارض مع التطور والتحديث، بل على أنها شرط هذه العملية.

السعر: ١٤ دولارًا

ISBN 978-9953-0-2597-1